

ARBEIT UND BERUFSBILDUNG GEISTIGBEHINDERTER

Empirische Untersuchung über Einstellungen von
Mitarbeitern der Werkstätten für Behinderte und
von Sonderpädagogen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Fachbereich Psychologie und Pädagogik

vorgelegt von

GEORG STUFFER

aus München

1975



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546706_0009

ARBEIT UND BERUFSBILDUNG GEISTIGBEHINDERTER

Empirische Untersuchung über Einstellungen von
Mitarbeitern der Werkstätten für Behinderte und
von Sonderpädagogen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Fachbereich Psychologie und Pädagogik



vorgelegt von

G E O R G S T U F F E R

aus München

1975

Referent: Prof.Dr.Otto Speck, München

Koreferent: Prof.Dr.Herwig Baier, München

Tag der mündlichen Prüfung: 30.Juli 1975



gedruckt in der

LEBENSHILFE WERKSTATT GMBH

8000 München 70

Scharnitzstraße 11

GEWIDMET
MEINEN KINDERN
RENATE UND MATTHIAS

VORWORT

Es ist mir ein aufrichtiges Anliegen, all jenen zu danken, die zum Zustandekommen dieser Arbeit geholfen haben.

Mein erster Dank gilt Herrn Prof.Dr.Otto Speck, der mir weitgehende Freiheit in der Themenwahl eingeräumt und mich durch vielfältige Anregungen bereichert und angeleitet hat. Er ermöglichte mir auch, die statistischen Berechnungen am Leibniz-Rechenzentrum der Bayerischen Akademie der Wissenschaften durchzuführen.

Ohne die großzügige finanzielle Unterstützung durch das Diakonische Werk der Evang.Luth. Kirche und den Verwaltungsrat des Heilpädagogischen Centrums Augustinum in München wären die empirischen Erhebungen im durchgeführten Umfang nicht möglich gewesen. Deshalb danke ich besonders Herrn Syndikus Gutmann und Herrn Pfarrer Otto Steiner für ihr großes Entgegenkommen und Herrn Rektor Volker Körner für seine Bemühungen.

Wertvolle Impulse erhielt die Arbeit aus der täglichen Schularbeit, wobei mir meine Mitarbeiter der Werkstufe am Heilpädagogischen Centrum Augustinum am Hasenberg viele Anregungen gaben.

Herzlich danken möchte ich auch meinem Freund Karl-Heinz Stockhausen dafür, daß er mir in vielen Stunden der Zusammenarbeit und Diskussion als kritischer Partner half, manche Fehler zu vermeiden.

Herrn Werner Schubö vom Psychologischen Institut der Universität München möchte ich für seine bereitwillige Anleitung und Beratung zur Benützung der EDV-Anlage meinen Dank aussprechen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
Teil I : Theoretische Grundlegung	7
1. Zur Lebenssituation des geistigbehinderten Erwachsenen	8
1.1. Zur personalen Situation des geistigbehinderten Erwachsenen	8
1.1.1. Zum Begriff "geistigbehindert"	8
1.1.2. Phänotypische Merkmale der geistigen Behinderung	9
1.1.3. Zur Dauer und Variabilität geistiger Behinderung	12
1.1.4. Zum Erwachsensein des geistigbehinderten Menschen	13
1.2. Zur sozial-gesellschaftlichen Situation des Geistigbehinderten	15
1.2.1. Das Interdependenzverhältnis zwischen Behinderten und der Gesellschaft	16
1.2.2. Die Rolle des Nichtbehinderten	18
1.3. Zur Arbeits- und Berufssituation Geistigbehinderter	19
2. Die Bedeutung der Arbeit im Leben des Geistigbehinderten	21
2.1. Zum Begriff "Arbeit"	21
2.2. Sinn und Funktion der Arbeit für den geistigbehinderten Menschen	23
2.2.1. Das bildende Moment der Arbeit beim Geistigbehinderten	23
2.2.1.1. Arbeiten und Lernen	24
2.2.1.2. Selbstbestätigung durch Arbeit	24
2.2.1.3. Die innere Disziplinierung	26
2.2.1.4. Die Arbeit als Modell der Veränderung	27
2.2.1.5. Die Befriedigung der Funktionsbedürfnisse	28
2.2.2. Das sozialisierende Moment der Arbeit	29
2.2.2.1. Arbeit schafft Gemeinschaft	29
2.2.2.2. Arbeit integriert in die Gesellschaft	30
2.2.3. Der ökonomische Aspekt der Arbeit des Geistigbehinderten	31
3. Die berufsbildende Aufgabe der Arbeit Geistigbehinderter	33
3.1. Vorrangiger Zweck der Arbeit Geistigbehinderter	33
3.2. Zur Frage des Berufs Geistigbehinderter	33
3.3. Vorläufige Umschreibung des Begriffs "Berufsbildung"	34
3.4. "Berufsbildung" Geistigbehinderter als Hypothese	35

4. Konzeptionen von Arbeit und Berufsbildung für Geistigbehinderte auf dem Arbeitssektor	36
4.1. Frühe Ansätze in Heimen und Anstalten (SIMON)	36
4.2. Versuche in den 20-iger Jahren (FUCHS/INHOVEN)	38
4.3. Der Beitrag des Begriffs "Rehabilitation"	40
4.3.1. Definition von "Rehabilitation"	40
4.3.2. Ansatz der "Stiftung Rehabilitation" Heidelberg (BOLL)	42
4.3.3. Berliner Modellversuch: Rehabilitation Geistigbehinderter (AURIN)	45
4.3.4. Rehabilitation in der DDR (KACHEL, NIEDERMEYER)	47
4.3.5. Rehabilitation der Schwergeschädigten (HEIER, WINTER-STEIN)	49
4.3.6. Einschränkung des Begriffs "Rehabilitation"	50
4.4. Das Konzept der "Normalisierung"	51
4.5. Arbeit und Berufsbildung in den Werkstätten für Behinderte	52
4.5.1. Der Begriff "Werkstatt für Behinderte"	52
4.5.2. Gesetzliche Grundlagen der Werkstatt für Behinderte	55
4.5.3. "Zielkonflikte" in der Werkstatt für Behinderte	56
4.5.4. Berufsbildung in der Werkstatt für Behinderte	62
4.6. Berufsbildung zum "Serienfertiger" (BV-LEBENSILFE)	66
5. Ansätze für eine Berufsbildung Geistigbehinderter im Bildungsbereich	69
5.1. Der augenblickliche Stand der Berufsbildung Geistigbehinderter in den Bildungseinrichtungen	69
5.1.1. Berufsbildung für Geistigbehinderte in den Berufsbildungseinrichtungen	69
5.1.2. Berufsbildung in den Sonderschulen für Geistigbehinderte	69
5.1.3. Die "Arbeit" in einigen amtlichen Lehrplänen der Sonderschulen für Geistigbehinderte	70
5.1.4. Kritik an den herkömmlichen Lehrplänen	74
5.1.5. Zur Antinomie der Begriffe Bildung und Ausbildung	75
5.2. Allgemeine berufspädagogische Konzeptionen	77
5.2.1. Ausgangspunkt des Berufsbildungsproblems bei KERSCHENSTEINER	77
5.2.2. SPRANGER: Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung	80
5.2.3. FISCHER: Humanisierung der Berufsarbeit und der Berufserziehung	81
5.2.4. LITT: Beruf und Bildung in der modernen Arbeitswelt	83
5.2.5. Neuere berufspädagogische Ansätze	86

5.3. Behindertenspezifische Konzeptionen der Berufsbildung	88
5.3.1. "Hilfsfortbildungsschulen" und "Arbeitskolonien" (HANSELMANN)	89
5.3.2. Berufsbildung für Geistigbehinderte (BACH)	92
5.3.3. Zur Berufsbildung behinderter Jugendlicher in der Sekundarstufe II (Deutscher Bildungsrat)	94
5.3.4. Die soziale und personale Integration (SPECK)	96
6. Begründung und Spezifizierung der empirischen Untersuchung	102
6.1. Das theoretische Normensystem für Arbeit und Berufs- bildung Geistigbehinderter in Werkstätten für Behinderte	102
6.2. Das curriculare Strukturmodell der empirischen Untersuchung	106
6.3. Zur Relevanz von Einstellungen	112
6.4. Der Hypothesenplan	115
Teil II: Empirische Untersuchung	118
7. Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung	119
7.1. Das Instrument der Datengewinnung	119
7.1.1. Der standardisierte schriftliche Fragebogen	119
7.1.2. Die Entwicklung des Fragebogens	119
7.1.3. Die Skalierung	120
7.1.4. Struktur und Aufbau des Fragebogens	121
7.2. Die Voruntersuchung	127
7.3. Die Hauptuntersuchung	128
7.3.1. Grundgesamtheit und Stichproben	129
7.3.2. Der Rücklauf der Fragebogen	131
7.4. Zu den Gütekriterien der empirischen Untersuchung	132
7.4.1. Zur Repräsentativität der Befragung	132
7.4.2. Zur Validität des Fragebogens	134
7.4.3. Zur Reliabilität der Befragung	134
8. Auswertung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung	135
8.1. Die Verfahren der Datenverarbeitung	135
8.2. Auswertung und Ergebnisse der Stichprobe "Mitarbeiter der Werkstätten für Behinderte" (WiB)	139
8.2.1. Die Faktorenanalyse in der WiB-Gruppe	139
8.2.2. Darstellung und Interpretation der Faktoren der WiB-Gruppe	141

8.2.3. Die innere Struktur der Faktorengruppe WfB	153
8.2.4. Ergebnisse zur Hypothesenprüfung	155
8.2.5. Mögliche Bedingungsvariablen für unterschiedliche Einstellungen der WfB-Mitarbeiter	156
8.2.5.1. Die Variable "Träger der Werkstatt"	156
8.2.5.2. Die Variable "Werkstattgröße"	170
8.2.5.3. Die Variable "Ausbildungsbereich"	176
8.2.5.4. Die Variable "Funktion in der Werkstatt"	181
8.2.5.5. Die Variable "Berufsausbildung"	187
8.2.5.6. Die Variable "Zusatzausbildung"	194
8.2.5.7. Die Variablen "Alter" und "Berufserfahrung"	198
8.3. Auswertung und Ergebnisse der Gesamtgruppe	204
8.3.1. Überblick über die Faktoren der Gesamtgruppe (GESG)	205
8.3.2. Unterschiede zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonder- pädagogen in den einzelnen Faktoren der Gesamtgruppe	207
8.3.2.1. Faktor I-GESG "Soziale und personale Integration"	207
8.3.2.2. Faktor II-GESG "Berufliche Rehabilitation"	212
8.3.2.3. Faktor III-GESG "Resignative Fremdbestimmung"	220
8.3.2.4. Faktor IV-GESG "Anpassung"	224
8.3.2.5. Faktor V-GESG "Spezialisierung"	227
8.3.2.6. Faktor VI-GESG "Unterricht"	230
8.3.2.7. Faktor VII-GESG "Anregungen"	233
8.3.2.8. Faktor VIII-GESG "Normalisierung"	238
8.3.2.9. Faktor IX-GESG "Geschützte Arbeit"	241
8.3.2.10. Weitere Unterschiede zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen	244
8.3.3. Die innere Struktur der Faktorengruppe GESG	246
8.3.4. Ergebnisse der Hypothesenprüfung	248
8.4. Auswertung der Variable "Ort einer künftigen Sonderberufs- schule für Geistigbehinderte"	249
8.5. Auswertung der Variable "Kooperation zwischen WfB und Sonderschule bezüglich der Berufsbildung Geistigbehinderter"	251
Teil III: Folgerungen für die Praxis	254
9. Praktische Maßnahmen zur Berufsbildung Geistigbehinderter	255
9.1. Maßnahmen zur Bildung durch den Beruf im Arbeitsbereich	255
9.1.1. Revision der geltenden Normen für die Arbeit Geistigbehin- deter	256
9.1.2. Zur Änderung von Einstellungen im Arbeitsbereich	257
9.1.3. Zu Strukturveränderungen in der Werkstatt f. Behinderte	259

9.2. Maßnahmen zur Bildung für den Beruf im Bildungsbe- reich	260
9.2.1. Phasen einer Berufsbildung für Geistigbehinderte	260
9.2.2. Ziele und Inhalte einer Berufsbildung für Geistigbe- hinderte	262
9.2.3. Struktur und Organisation der Werkstufe	265
9.3. Kooperation zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonder- pädagogen in der Berufsbildung Geistigbehinderter	268
10. Probleme und offene Fragen	269
Verzeichnis der zitierten Literatur	270
Anhang	279

EINLEITUNG

1. Thematik, Motivation und Intention

Die vorliegende Arbeit hat die Normen, Zielvorstellungen und Einstellungen wichtiger Bezugspersonen Geistigbehinderter zu deren Arbeits-tätigkeit zum Gegenstand. Sie versucht, jene Sinn- und Sachnormen, die im Arbeitsbereich Geistigbehinderter faktisch gelten, aufzudecken und sie dadurch u.U. wünschbaren Korrekturen zugänglich zu machen. Damit ist diese Arbeit im Bereich der Normenforschung anzusiedeln.

Die Planung bzw. Korrektur sozialer Handlungen im Bildungs- und im Arbeitsbereich Geistigbehinderter setzt die Kenntnis der dort bereits geltenden Normen voraus. Die hier vorgenommene Analyse der Arbeits- und Berufsbildungssituation Geistigbehinderter versteht sich deshalb als Grundlage für curriculare Entscheidungen. Somit versucht diese Arbeit im Rahmen curricularer Forschung einen Beitrag zu der zu erarbeitenden Konzeption der Berufsbildung Geistigbehinderter zu leisten.

Diese Intention hat ihre Wurzeln in der alltäglichen Schulpraxis. Der Verfasser ist Lehrer an einer Sonderschule für Geistigbehinderte und leitet dort die Werkstufe. Bei den Übertritten der Entlassschüler in das unmittelbare Arbeitsleben der Werkstatt für Behinderte zeigt sich laufend, daß die geistigbehinderten Jugendlichen den in der Regel auftretenden Konflikten nicht gewachsen sind und dadurch eminente Rückschläge in ihrer Persönlichkeitsentwicklung erleiden. Diese Konflikte resultieren hauptsächlich

zum ersten aus der Diskrepanz zwischen den Bildungsbestrebungen und dem Schonraum der Schule einerseits und den Sachzwängen bzw. geltenden Normen am Arbeitsplatz in der Werkstatt für Behinderte andererseits,

zum zweiten aus dem Fehlen eines Bindegliedes, einer zwischen beiden Bereichen vermittelnden Instanz, kurz: aus dem Fehlen einer geregelten beruflichen Bildung für Geistigbehinderte.

Der Stand der wissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiet wird von Experten als "desolat" bezeichnet. Es fehlt zwar nicht an einzelnen Ansätzen und isolierten Versuchen, jedoch an einem Überblick, was im Arbeitsbereich Geistigbehinderter tatsächlich intendiert wird, an exakten Analysen der konkreten Arbeitssituation und an Verbesserungsvorschlägen zu vorhandenen Konzeptionen auf der Grundlage empirischer Befunde. Die Vernachlässigung des Personenkreises der Geistigbehinderten innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung ist umso schwerwiegender, als die Betroffenen zu jenen Menschen gehören, denen die Beherrschung und Veränderung der eigenen Lebensumstände besonders schwerfallen. Über sie

wird in der Regel nur verfügt, da sie kraft ihrer Behinderung ihre soziale Lage kaum reflektieren und dann ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse nicht wirksam artikulieren und schon gar nicht gegen fremde Interessen durchsetzen können.

Auch der geistigbehinderte Erwachsene ist auf die Solidarität der Nichtbehinderten angewiesen, wenn ihm die Verwirklichung seines Rechts auf Bildung und angemessene Arbeit sowie ein menschenwürdiges Dasein sichergestellt werden sollen.

Diese Arbeit möchte durch die Aufdeckung der gesellschaftlichen Situation der Geistigbehinderten, im besonderen ihrer psycho-sozialen Situation am Arbeitsplatz Anstöße geben zum Umdenken und zu wirksamen Maßnahmen. Letztlich möchte sie einen Beitrag leisten zur Emanzipation, zur Befreiung geistigbehinderter Menschen aus rational nicht begründbaren Zwängen.

2. Aufbau und Methoden

In der wissenschaftstheoretischen Begründung des Vorgehens folge ich BREZINKA (1971), der vorschlägt, "strengere methodologische Anforderungen an die 'Pädagogik' zu stellen und sorgfältiger zwischen Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Praktischer Pädagogik zu unterscheiden" (1971, 24). Dieser Dreigliederung der Arbeitsweisen nach BREZINKA entspricht auch die Dreiteilung der vorliegenden Arbeit.

A) Theoretischer Teil

Zunächst wird durch Literaturanalysen und -vergleiche zusammengetragen, was man über den geistigbehinderten Menschen, über seine Stellung in der Gesellschaft und im Arbeitsleben, sowie im besonderen über seine Arbeit und Berufsbildung bereits weiß.

Da hier ein erstmaliger Überblick über die wichtigsten theoretischen Ansätze und praktischen Versuche auf diesem Gebiet unternommen werden soll, wird dieser theoretische Teil etwas umfangreicher als üblich ist ausfallen.

Dabei kommt es nicht auf den historischen Charakter dieser Ideen an, sondern auf ihren überhistorischen, d.h. theoretischen Gehalt... und auf

ihre kritische Prüfung" (BREZINKA, 1971, 108 f.).

Inhaltlich handelt es sich bei den ausgewählten Beiträgen meist um Zielsetzungen und Normen für die Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter. Nach BREZINKA (a.a.O., 118 ff.) gehören Fragen und "Probleme der Zielsetzungen und damit der Geltung von Wertungen", sowie "die rationale Kritik an Zielen und Normen" zur "Philosophie der Erziehung" und sind mit deren Methoden (Hermeneutik, Interpretation, theoretische Reflexion) zu behandeln. Gerade in einer pluralistischen und sich rasch ändernden Gesellschaft sei es unverantwortbar, die Frage der Zielsetzungen und Werturteile "der zufälligen Meinungsbildung innerhalb irgendeines 'Lebensbereiches' zu überlassen, statt daran mitzuarbeiten, sie zu differenzieren, zu konkretisieren, zu begründen oder zu kritisieren und zu verbessern. Wo moralische Fragen entschieden werden müssen, sei nicht Wertneutralität, sondern Wertung geboten" (a.a.O., 154). Aus dieser Begründung sollen die einschlägigen Literaturbeiträge über Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter nicht nur lediglich referiert und analysiert, sondern gleich an Ort und Stelle anhand von Kriterien (Prämissen), die sich aus Merkmalen der Persönlichkeit und der gesellschaftlichen Stellung des Geistigbehinderten ergeben, kritisiert und bewertet werden.

"Hermeneutik darf (aber) nicht nur verstehender Nachvollzug eines subjektiv so oder so Gemeinten, sondern sie muß zugleich und in diesem Verstehen Kritik sein" (MOLLENHAUER 1971, 68). Solche getroffenen moralischen Werturteile werden aber nicht als "wissenschaftliche Erkenntnisse" ausgegeben, sondern sind als subjektive Vorschläge und Diskussionsbeiträge zu verstehen. In dieser kritischen Auseinandersetzung mit dem augenblicklichen Stand unseres Wissens über Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter liegt der erste Zweck des theoretischen Teils.

Seine zweite Aufgabe besteht in einer theoretischen Vorbereitung der empirischen Untersuchung. Hier geht es darum, "möglichst genau herauszuarbeiten, was man wissen will und noch nicht genau weiß" (BREZINKA 1971, 50), also das Auffinden von differenzierten Fragestellungen und Hypothesen. Hierher gehört auch die Beschreibung der relevanten Phänomene, die Klärung der wichtigsten Begriffe und schließlich die Konstruktion eines Normensystems, d.h. eines theoretischen Modells von Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter.

B) Empirischer Teil

Ausgehend vom "vorläufig letzten Stand unseres Wissens über einen Gegenstand" besteht nun nach BREZINKA die wichtigste Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin, "jene Bedingungen für die Erreichung von Erziehungs-

zielen zu erforschen, die durch Handlungen beeinflusbar sind" (a.a.O., 74). Für die "Erziehungswissenschaft" im Sinne BREZINKAS gilt nun die "Forderung nach Werturteilsfreiheit", d.h. sie kann zwar objektive Informationen über eine Wirklichkeit liefern, aber nie sagen, ob diese Wirklichkeit gut oder schlecht ist oder wie entschieden werden soll. Im vorliegenden Fall geht es um die Wirklichkeit: Normative Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter. Gerade "über Wertungen als Tatbestände kann die wissenschaftliche Forschung vieles beitragen... So läßt sich z.B. feststellen, welche Zwecke Menschen an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit tatsächlich verfolgen" (BREZINKA 1971, 72).

In horizontaler Sicht verfolgt die empirische Untersuchung vor allem folgende Intentionen: Erstens soll die augenblickliche psycho-soziale Situation des Arbeitsplatzes Geistigbehinderter in Werkstätten für Behinderte analysiert werden, um ein Bild von jener Lebenssituation zu bekommen, für die der geistigbehinderte Schüler durch Bildungsmaßnahmen ausgerüstet werden soll. Zweitens soll der Normenhintergrund der in Schule und Beruf wichtigsten Bezugspersonen des Geistigbehinderten aufgedeckt werden. Es wird dabei davon ausgegangen, daß sowohl die institutionell-organisatorischen Bedingungen als auch im besonderen die normativen Einstellungen der Verantwortlichen in Werkstatt und Schule entscheidende Faktoren für Veränderungen in diesen Bereichen sind.

Vertikal gesehen soll die empirische Untersuchung folgende Funktionen erfüllen: Erstens obliegt der Untersuchung eine Kontrollfunktion. Die empirische Analyse der tatsächlichen Situation eröffnet nämlich die Möglichkeit, reale Verhältnisse, Maßnahmen und Tendenzen einerseits und normative Ansprüche und ursprüngliche Zielsetzungen andererseits einander vergleichend gegenüberzustellen.

Erst nach der empirischen Analyse kann kontrolliert werden, ob die aufgedeckte Realität mit den ursprünglich gesetzten und vermeintlich verfolgten Zielen übereinstimmt, von diesen abweicht oder ihnen sogar widerspricht. Es geht also um eine Bestandsaufnahme und um einen Vergleich. Das zu Messende ist die institutionelle und normative Arbeitssituation des Geistigbehinderten. Der Maßstab sind dabei eigene offizielle Zielsetzungen der Werkstätten für Behinderte bzw. Normen einer von verschiedenen Autoren konzipierten Berufsbildung.

"Aus der Einsicht in vorhandene Mißverhältnisse kann es zur Revision der Ideale oder zum Versuch der Verbesserung der Realität oder zu beidem kommen" (BREZINKA 1971, 75). Die Frage aber, ob das Ideal (Theorie) geändert oder die Praxis der Arbeit und Berufsbildung verbessert werden

soll, kann die "Erziehungswissenschaft" nicht entscheiden. Dies ist wiederum Aufgabe der "Philosophie der Erziehung" oder der "Praktischen Pädagogik".

Dazu kann allerdings die Erziehungswissenschaft Entscheidungsgrundlagen liefern. HEIER und WINTERSTEIN (1973) nennen als Funktion, die für empirische Untersuchungen über Maßnahmen im Behindertenbereich von Bedeutung ist: Die Analyse der Situation soll Entscheidungsgrundlagen liefern. Es wird deshalb versucht, die Untersuchung so zu programmieren und die Ergebnisse so darzustellen, daß sie den verantwortlichen Entscheidungsträgern als Hilfen zu Entscheidungen dienen können. Für den Bereich Arbeit und Beruf Geistigbehinderter stehen eine Menge von brennenden Fragen zur Entscheidung an, z.B. Ziele, Aufgaben und Organisation der Werkstätten für Behinderte, künftige Entwicklungen von Rehabilitationsmaßnahmen und vieles mehr. Im besonderen aber soll Grundlagenmaterial für die anstehenden curricularen Entscheidungen über Inhalte und Organisation einer künftigen Berufsbildung Geistigbehinderter erarbeitet werden.

Angesichts des Mangels an bereits vorliegenden empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet und der Komplexität des zu untersuchenden Gegenstandes wird diese empirische Erhebung noch keine vollkommenen Erklärungen liefern können. Auch diesbezüglich möchte ich mich auf BREZINKA berufen: Ihm scheint, "das Wagnis, komplexe Phänomene unvollkommen zu erklären zu versuchen, jedenfalls den Vorzug zu verdienen vor vollkommenen Erklärungen von Belanglosigkeiten" (a.a.O., 81).

C) Praktischer Teil

Die Grundfrage der "Praktischen Pädagogik" lautet: Was soll erzieherisch getan werden? Sie versucht nach BREZINKA, "auf dem Weg über das Bewußtsein der für die Erziehung verantwortlichen Personen durch Aufgabenstellungen, Handlungsanweisungen, Kritik und Reformvorschläge" die Praxis zu beeinflussen.

Auf der Grundlage normativer Entscheidungen und empirischer Informationen bezeichnen die Aussagen der "Praktischen Pädagogik" bestimmte Phänomene¹ als gut oder schlecht, erwünscht oder unerwünscht (aus). Sie empfehlen bestimmte Stellungnahmen oder Handlungen und lehnen andere ab. Die entsprechenden Sätze sind präskriptiver Art" (BREZINKA 1971, 164).

Das was sein soll (die normativen Ansprüche), läßt sich nicht einfach aus empirischen Ergebnissen ableiten. Das Wissen um die Realität ist lediglich die Grundlage für normative Entscheidungen. Empirische Befunde müssen erst das "emanzipatorische Filter" passieren, ehe sie Entscheidungen über praktische Maßnahmen auslösen.

Hier ist dann der Ort für eine Wertung der Arbeitssituation des Geistigbehinderten in der Werkstatt für Behinderte und der Berufsbildungssituation in Sonderschule und Werkstatt. Hier müssen die letzten Ziele für Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter angegeben werden, d.h. die "Endzustände der Persönlichkeit" des Geistigbehinderten. Hier müssen die notwendigen Veränderungen genannt werden, die zur Erreichung der Ziele Voraussetzung sind. Solche Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge können die zuständigen Einrichtungen (Institutionen), die Wertorientierungen der Verantwortlichen und auch die Bildung der Geistigbehinderten selbst betreffen.

Nach MOLLENHAUER hat die Erziehungswissenschaft die Aufgabe, "jene Spannung des Wirklichen zum Möglichen" zum Bewußtsein zu bringen, indem sie "die Mangelhaftigkeit des Faktischen durch die Konfrontation mit dem Möglichen aufweist" (1971, 69).

Teil I

THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

1. Zur Lebenssituation des geistigbehinderten Erwachsenen

Spezielle Erläuterungen über die Lebensproblematik des geistigbehinderten Erwachsenen liegen bislang nicht vor. Die Geistigbehindertenpädagogik hat bisher kaum explizite Aussagen über den geistigbehinderten erwachsenen Menschen gemacht. Fast alle beschreibenden und erklärenden Beiträge betreffen direkt das geistigbehinderte Kind, besonders das Schulkind. Freilich werden dabei auch Verallgemeinerungen gewagt und Konsequenzen bezüglich des Erwachsenenalters Geistigbehinderter aufgezeigt. So ist der Versuch, ein vorläufiges Bild von der Lebensproblematik geistigbehinderter Erwachsener zu vermitteln, auf solche allgemeinen Aussagen angewiesen. Zudem muß noch betont werden, daß es sich zum größten Teil dabei nicht um empirisch belegte Befunde, aber immerhin um durch intersubjektive Übereinstimmung gesicherte Aussagen einschlägiger Fachwissenschaftler handelt.

1. 1. Zur personalen Situation des geistigbehinderten Erwachsenen

1. 1. 1. Zum Begriff "geistigbehindert"

Zwei verschiedene Ansätze lassen sich hier unterscheiden: der erste bezeichnet "geistige Behinderung" als Beeinträchtigung von Intelligenzfunktionen. BUSEMANN (Psychologie der Intelligenzdefekte, 1967) und LEWIN (Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen, 1959) wären als Vertreter dieser Sichtweise zu nennen.

Der zweite Ansatz sieht in der "geistigen Behinderung" eine Beeinträchtigung der gesamten physischen und psychischen Leistungen einer Person. MOOR (1960) spricht im Anschluß an Hanselmann von einer "Gesamtseelenschwäche" des "Geistesschwachen". HANSELMANN (1970) hatte das Phänomen als "Entwicklungshemmung" bezeichnet. Von BACH (1974, 19) wird die "geistige Behinderung" als "umfängliche, schwere und langfristige Beeinträchtigung des seelisch-geistigen Werdens (der Lernprozesse) und der sozialen Eingliederung eines Menschen verstanden." Der Intelligenzquotient allein sei kein ausreichendes Kriterium für die Diagnose von geistiger Behinderung, sondern die "seelisch-geistige Gesamtsituation" sei zu beachten. Nach BLEIDICK gelten jene Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als behindert, "deren Lernen und deren soziale Eingliederung soweit erschwert ist, daß sie spezieller pädagogischer Förderung bedürfen." Diese spezifisch pädagogische Definition von Behinderung rückt nicht die medizinisch diagnostizierbare Schädigung und ihre Heilung

in das Zentrum der Betrachtung, "sondern die aus der Behinderung resultierenden Erschwerungen des Lernens und der Sozialisation, denen mit pädagogischen Mitteln zu begegnen ist." (1974, 526)

Schließlich stellt SPECK (1974, 100) fest, "daß geistige Behinderung auf einer extremen, allgemeinen Beeinträchtigung der physisch-psychischen Gesamtentwicklung beruht."

Entsprechend diesen Definitionen darf also "geistige Behinderung" nicht nur als Intelligenzschwäche im Sinne von geschwächten Intelligenzfunktionen verstanden werden. THALHAMMER (1974, 39) beschreibt das Phänomen folgendermaßen: "Geistige Behinderung bezeichnet diejenige Seinsweise und Ordnungsform menschlichen Erlebens, die durch kognitives Anderssein bedingt ist und die besondere lebenslange mitmenschliche Hilfe zur Selbstverwirklichung in individuellen Dimensionen und kommunikativen Prozessen notwendig macht." Die Intelligenzbeeinträchtigung sei die "canditio humana" dieser kognitiv anderen Menschen. Sie brauchten unsere Hilfe, da ihre kognitiven Systeme anders strukturiert sind als dies im sozietären Kontext unserer Kultursphäre notwendig wäre. Dieser Hinweis auf das "kognitive Anderssein als primäres Konstitutivum" soll nach THALHAMMER (a.a.O., 30 ff.) dem Geistigbehinderten "seine Welt" entsprechend seiner spezifisch kognitiven Struktur zugestehen helfen.

Eine Diskussion der verschiedenen Definitionen von "geistiger Behinderung" scheint nicht sinnvoll zu sein, da die dazu nötigen zusätzlichen und möglichst empirisch gesicherten Befunde nicht vorliegen. Dagegen lassen sich mehrere Merkmale aufzählen, worin sich Geistigbehinderte von nicht behinderten Menschen unterscheiden.

1. 1. 2. Phänotypische Merkmale der geistigen Behinderung

Die hirnorganische Schädigung (prä-, peri- oder postnatal), die einer geistigen Behinderung in der Regel zugrunde liegt, (siehe BACH 1974, 30) führt nicht immer zu einem auffallenden physiognomischen Erscheinungsbild. Jedoch machen oft mehrere mit dem Leitsymptom "unterdurchschnittliche Intelligenz" gleichzeitig auftretende Schädigungen der Motorik, der Sprache, der Sinnesorgane, der Psychomotorik, der inneren Organe, den Syndromcharakter der geistigen Behinderung aus. Bei dieser Mehrfachbehinderung handelt es sich nach BACH (1974, 30) "nicht um ein sumatives, sondern um ein strukturelles Problem."

Diese primären Schädigungen führen, u.U. noch verstärkt durch konsekutive Beeinträchtigungen (mangelnde Lernanreize in frühester Kindheit, Fehlerziehung, negative Umweltreaktion), oft zu folgenden Verhaltensbesonderheiten Geistigbehinderter:

- 1) Die "starke dauernde quantitative und qualitative Eingengtheit des Interesses und damit des Lernfeldes" (BACH 1974, 46) ist ein erstes Charakteristikum des Geistigbehinderten. Er nimmt vorrangig räumlich und zeitlich nahe, und hier vor allem auf das Vitale bezogene Phänomene wahr. Das heißt hauptsächlich jene Dinge, die einen unmittelbaren Bezug zu seinem täglichen Leben haben, bedeuten für den Geistigbehinderten einen Stimulus zu physischen und psychischen Aktivitäten. BACH (1974, 47) weist diesbezüglich auf die Gefahr einer Unterstimulierung Geistigbehinderter hin, die bei der Konfrontation mit für sie lebensfremden Mitteln (Unterrichtsmittel, Spiel-mittel) gegeben sein kann.
- 2) Um Erfahrungszuwachs und Lernfortschritte zu machen, ist der Geistigbehinderte angewiesen auf "physisches Handeln und psychische Erfahrung" (SPECK 1974). Er lernt vorwiegend anschauend-vollziehend, sein Denken ist ein sog. Handdenken. Er wird deshalb einen Handlungsablauf dann am sichersten und schnellsten lernen, wenn er ihn genau beobachten und mit Hilfe (u.U. Handführung) nach-machen und wiederholt anwenden kann. Verbale Belehrungen und Erklärungen haben erfahrungsgemäß wenig Erfolg.
- 3) Als weiteres Merkmal nennt SPECK (1974, 99) die "Strukturierungs- und Differenzierungsenge in kognitiver Hinsicht", die den Geistigbehinderten daran hindere, die komplexe Umwelt voll wahrzunehmen, zu ordnen und zu verstehen. Daraus die Konsequenzen ziehend verlangt THALHAMMER (1974, 32), "daß einem spezifischen Struktur-begriff kognitiv - anderer Kinder ein ihnen adäquater Um-weltbegriff zugeordnet werden" müsse.
- 4) Eng damit hängt "die begrenzte Fähigkeit zu selbständiger Aufgabengliederung" (BACH 1974, 49) zusammen. Ein-dimensionale und eingliedrige Aufgaben vermag der Geistig-behinderte selbst zu erfassen und dann auszuführen. Bei komplexeren Anforderungen zeigt sich seine "spezielle Führungsbedürftigkeit", die ein Vorgehen in kleinsten Schritten notwendig macht.

- 5) Beim Abverlangen von gelernten Fertigkeiten in neuen Situationen ist folgendes zu beachten: "Im allgemeinen kann der Geistigbehinderte das Gelernte nur auf Sachverhalte anwenden, die der Lernsituation gleichartig oder ähnlich sind" (BACH 1974, 47). Die Transferfähigkeit kann aber durch planmäßige Übungen gesteigert werden.
- 6) Da das Ausmaß der gegebenen spontanen Aktivität des Geistigbehinderten "nur ein minimales" ist, ist er angewiesen auf "Steuerung der aktivierenden Erfahrung" von aussen (SPECK 1974, 99 ff.). Würde man ihn in seiner "geringen Spontaneität" und trotz "permanenter Anregungsbedürftigkeit" (BACH 1974, 51), auf sich allein gestellt sein lassen, er wäre ein wahrhaft verlassener Mensch. Um Zukunft, Ziele und Motivation zu haben, braucht er die angemessene Anregung und unterstützende Ermutigung seiner Umwelt.
- 7) Ein weiteres Handicap der Geistigbehinderten ist "die Störbarkeit der Anpassungsprozesse und Erfahrungen infolge (hirn-) organischer pathologischer Faktoren" (SPECK 1974, 100). Torpidität, Erethie, Autismus, Stereotypien verbauen ihm oft die Möglichkeit permanenten und konsistenten Erfahrungszuwachses.

Diese Aussagen über Verhaltensmerkmale des Geistigbehinderten müssen sofort relativiert werden: Erstens gibt es verschiedene Schweregrade dieser Behinderung, zweitens weist jeder Mensch von Natur aus eine individuelle Persönlichkeitsstruktur auf, drittens ist jedes Erscheinungsbild geistiger Behinderung auch durch die individuelle Lerngeschichte mitbestimmt. Das heißt, auch die Struktur des Syndroms "geistige Behinderung" trägt jeweils einmalige Züge, so daß es kaum erlaubt erscheint, von dem Geistigbehinderten zu sprechen. Auch BACH (1974, 23) warnt vor der "vereinseitigend - generalisierenden Tendenz" aller Klassifizierungen, die Einheitlichkeit und Nivellierung suggerieren. Bei den Geistigbehinderten handle es sich vielmehr um "eine extrem uneinheitliche Gruppe". Diesen Tatbestand keineswegs ignorierend wird im folgenden trotzdem oft von "dem" Geistigbehinderten gesprochen, da die Abstraktion vom ganz konkreten Fall bzw. der aus vielen Elementen gebildete Begriff ("der geistigbehinderte Mensch") dazu hilft, das gemeinsame und wesentliche Problem dieser Mitmenschen im Blickfeld zu halten.

Nach der eben vollzogenen Relativierung der Kategorie "geistige Behinderung", drängt sich eine weitere Unsicherheit auf, die besonders, da es sich hier um den geistigbehinderten Erwachsenen handelt, reflektiert werden soll:

1. 1. 3. Zur Dauer und Variabilität geistiger Behinderung

Geht man von der schulorganisatorischen Definition (Geistigbehindert ist, wer nicht in der Lage ist, dem Bildungsweg der Lernbehindertenschule zu folgen) aus, dann würde dieses Attribut mit der Schulentlassung seine Aussagekraft verlieren. Nach Übereinstimmung vieler Autoren sind Geistigbehinderte aber Menschen, "die Zeit ihres Lebens der besonderen Hilfe bedürfen" (THALHAMMER 1974, 11), die "eine lebenslange besondere pädagogische und soziale Hilfe" bedürfen (SPECK 1974, 100).

Nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1974, 37) gilt als geistig behindert, wer so sehr beeinträchtigt ist, daß er "voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf." BLEIDICK (1974) bezeichnet die geistige Behinderung sogar als ein "Fixum von Unabänderlichkeit."

Folgt man diesen Definitionen, dann ist geistige Behinderung keine allein oder hauptsächlich aus Leistungskriterien des bestehenden Schulwesens resultierende Subnormalität im kognitiven Bereich, wie dies bei der "Lernbehinderung" zutrifft. Geistige Behinderung wäre danach ein Persönlichkeitsmerkmal, das auch nach dem Schulbesuch, ja sogar in der Regel lebenslang dem betroffenen Menschen anhaftet.

Die generelle lebenslange Dauer einer geistigen Behinderung wird jedoch in Zweifel gezogen. BACH (1974) wendet sich gegen Vorstellungen von "statischer Festgelegtheit" der geistigen Behinderung. Er will sie "trotz relativer zeitlicher Konstanz grundsätzlich als unstatische(s), als unstabile(s) Phänomen" aufgefaßt wissen. Auch SPECK betrachtet Art und Grad einer geistigen Behinderung nicht als konstante Größen: "Wer einmal als 'geistigbehindert' klassifiziert werden mußte, muß es nicht sein Leben lang bleiben." Er schlägt vor, geistige Behinderung "grundsätzlich nur als Kategorie einer Zustandsbeschreibung, als Status - quo - Klassifizierung zu verstehen, nicht aber als eine schiechthin lebenslänglich unveränderbare Existenzweise" (1974, 100 f.).

Auch in Schweden (NIRJE 1974) versteht man unter geistiger Behinderung "nicht notwendigerweise einen lebenslangen Zustand." Wenn z.B. sich jemand nach dem Besuch einer Sonderschule für Geistigbehinderte "ohne Fürsorge oder andere Hilfen erhalten kann"... , "wird er nicht mehr länger als geistig behindert angesehen." Diese Gegenüberstellung von Aussagen einer lebenslangen Hilfsbedürftigkeit des geistig behinderten Menschen einerseits und der grundsätzlichen Variabilität der geistigen Behinderung andererseits, erlaubt m.E. folgende Schlußfolgerungen:

Erstens: Die Frage nach Dauer und Konstanz der geistigen Behinderung ist noch nicht geklärt. Vor allem dürften zu einer Klärung dieser Frage z.Zt. noch die nötigen Erfahrungswerte fehlen.

Zweitens: Dauer und Variabilität einer geistigen Behinderung hängen auch wesentlich von dem Angebot an medizinischen, therapeutischen, pädagogischen und sozialen Fördermaßnahmen ab. Gezielte Förderung wird dadurch zu einem entscheidenden Faktor für das Lebensschicksal des einzelnen Behinderten.

Drittens: Eine Schubladentheorie, die einen Menschen mit dem lebenslangen Stigma "geistig behindert" etikettiert, ist nicht nur objektiv falsch, sondern auch sozial unverantwortlich. Eine solche Stigmatisierung verbaut dem betroffenen Menschen von vornherein Entwicklungs- und Lebenschancen. Vielmehr gilt es, mit einem realistischen Optimismus die offen gebliebenen Möglichkeiten dieser Menschen nutzen zu helfen.

1. 1. 4. Zum Erwachsensein des geistigbehinderten Menschen

Ein großes Hindernis zum Erwachsenwerden des geistigbehinderten Jugendlichen besteht m.E. in dem Denkschema seiner Mitmenschen, er bleibe lebenslang ein Kind. In der Tat können alltägliche Beobachtungen der Verhaltensweisen von Eltern und Vorgesetzten gegenüber geistigbehinderten Erwachsenen den Schluß nahe legen, es handle sich hier um lebenslange Kinder. Selbst die Psychodiagnostik greift bei der Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen des Geistigbehinderten auf Vergleiche mit Kindern zurück. Besonders das Lernverhalten Geistigbehinderter wird oft in Beziehung gesetzt zu jüngeren Kindern:

"Jedes Kleinkind lernt zunächst fast ausschließlich auf diese Weise" (BACH 1974, 48).

"Seinem Differenzierungsgrad nach gleicht es (das schwachsinnige) also einem jüngeren, normalen Kind" (LEWIN 1967, 390).

"Der errechnete Intelligenz- und Entwicklungsgrad liegt bei den meisten Geistigbehinderten jeden Alters innerhalb der ersten sechs Lebensjahre" (SPECK 1970, 35).

"Im allgemeinen imponiert das Sozialverhalten auch des älteren Geistigbehinderten durch kleinkindhafte Züge". Im zwischengeschlechtlichen Bereich zeigen sie nach BACH "Verhaltensweisen vorschulpflichtiger nichtbehinderter Kinder" (1974, 56).

Zum Teil bekräftigen auch geistigbehinderte Erwachsene selbst durch ihre oft kindlich - naiven Verhaltensweisen die Einstellungen ihrer Umwelt, daß sie im Grunde Kinder sind.

Diesem Mißverständnis wird hier energisch entgegengetreten. Besonders SPECK betont, man könne "nicht einfach von der Kleinkindhaftigkeit des Geistigbehinderten reden" (1970, 37).

Die oft kleinkindhaft erscheinenden Verhaltensweisen geistigbehinderter Erwachsener müssen m.E. noch lange nicht in einem kleinkindhaften Wesen dieser Menschen ihren Grund haben. Viel näher liegt die Annahme, daß hier einerseits aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Normen darüber geurteilt wird, was als "erwachsen" erwünscht und was als "kindlich" verpönt ist, und daß andererseits der Grund für tatsächliche unangemessene Verhaltensweisen eher in den Fehleinstellungen und unangemessenen Reaktionen der sog. Erwachsenen auf die Behinderungen des Behinderten liegt. Das wahre Verhaltensbild eines geistigbehinderten Erwachsenen, wie es sich bei optimaler Förderung und vorurteilsfreier Begegnung von Seiten seiner Umwelt zeigen könnte, kann man noch nicht beschreiben, da der Geistigbehinderte bisher diese Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung im allgemeinen noch nicht zugestanden bekam.

Wenn auch theoretisch klargestellt ist, daß es sich bei einem geistigbehinderten Erwachsenen um kein Kind handelt, so ist damit also lediglich eine negative Aussage gemacht. Den positiven Beitrag müssen die Erziehung (Erwachsenenpädagogik), die engen sozialen Gemeinschaften (Familie, Arbeitsgruppe, Wohngruppe u.a.) und die Gesellschaft leisten, indem sie ihn auf seine Weise erwachsen werden lassen.

Was heißt "erwachsen" sein? Als Synonyma für "erwachsen" gelten u.a.: mündig, volljährig, geschlechtsreif, geschäftsfähig. Volljährig werden Geistigbehinderte genauso zwangsläufig wie Nicht-

behinderte, geschlechtsreif in der Regel auch. Auch der "nichtbehinderte" Erwachsene zeigt sich in nicht allen Lebenssituationen erwachsen.

Mündigkeit (Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Emanzipation) erlangt auch nicht jeder Nichtbehinderte. Jeder ist bei der Abwicklung von Geschäften auf den Rat oder die Stellvertretung anderer angewiesen. Wer ist wirklich emanzipiert? Insofern sind wir alle behindert, als kein Mensch die Hilfe seiner Mitmenschen entbehren kann. Darin, daß der Geistigbehinderte lebenslang der Hilfe anderer bedarf, ist er demnach kein anderer Mensch als der sog. Nichtbehinderte. Nur in der Quantität der Hilfsbedürftigkeit liegt das Kriterium der geistigen Behinderung. Erwachsensein und Behindertsein erweisen sich also als sehr relative und dehnbare Begriffe. In beiden hat sowohl der Behinderte als auch der angeblich Nichtbehinderte Platz.

Entgegen des Vorschlages von BUCHKA (1974, 193 ff.), der für "eigenständige bzw. eigencharakterliche Maßstäbe" des Erwachsenseins Geistigbehinderter plädiert, sollte man m.E. nur die vorhandene Breite des Spektrums von Erwachsensein für Geistigbehinderte nützen bzw. die geltenden Kriterien relativieren und die Toleranzgrenzen erweitern. Hier handelt es sich m.E. um ein gesellschaftspolitisches Problem. Nicht nur Geistigbehinderte werden diskriminiert, sondern auch alte Leute und Kinder sowie andere gesellschaftliche Randgruppen. Deshalb liegt der Schlüssel für die Anerkennung der Würde der Person des Geistigbehinderten nicht bei ihm selbst, sondern in den Einstellungen seiner Mitmenschen.

1. 2. Zur sozialen - gesellschaftlichen Situation des Geistigbehinderten

Die Lebensproblematik des Geistigbehinderten läßt sich, wie oben bereits angedeutet wurde, mit seinen Defekten und verbliebenen Möglichkeiten nicht hinreichend kennzeichnen. Da er "sui generis Mitglied der Gesellschaft" (SPECK 1974) ist und in soziale Beziehungen hineingeboren wird, dürfen hier die gesellschaftlichen Normen und die Rollenerwartungen der Umwelt nicht unbefragt bleiben. Die Entscheidung über die tatsächlichen Lebenschancen des Geistigbehinderten fallen mit der Art und dem Intensitätsgrad seiner sozialen Beziehungen. Denn: "Die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz ist der Mensch mit dem Menschen" (BUBER zit. in BÄRSCH 1973).

Der folgenden Beschreibung der gesellschaftlichen Stellung des Geistigbehinderten liegt hauptsächlich der Beitrag von BÄRSCH: "Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft" (1973) zugrunde.

1. 2. 1. Das Interdependenzverhältnis zwischen Behinderten und der Gesellschaft

Im Abschnitt 1. 1. 2. war festgestellt worden, daß vorliegende organische Schädigungen zu einer Beeinträchtigung verschiedener Lebensleistungen, d.h. zu einer Behinderung hinsichtlich verschiedener Lebensvollzüge führen können. Das Ausmaß dieser Behinderung wird jeweils gemessen durch den Vergleich mit einer Norm: den Leistungen des nicht behinderten, "normalen", Menschen gleichen Alters. Eine Behinderung konstituiert sich demnach erst in sozialen Bezügen. Ein behinderter Mensch allein auf einer Insel käme nicht auf den Gedanken, behindert zu sein. Es fehlte ihm der Maßstab zum Vergleich. Subjektives Betroffensein von der eigenen (oder fremden) Behinderung ist ein Ergebnis der Erfahrungen in sozialen Bezügen. Das heißt, "der Mensch mit einer Schädigung wird erst durch die Konkurrenz mit dem "Normalen" und aus dessen Beobachtungsperspektive zum "Behinderten" ". (BÄRSCH 1973, 9)

Der Gültigkeit des Maßstabes des "Normalen" wird die Spitze gebrochen, wenn man, was realistisch ist, Behinderung und Leistung als relative Begriffe auffaßt. Denn jeder Mensch ist in irgendeiner Weise "behindert", heute weniger, morgen mehr. "Behinderte" und "Nichtbehinderte" unterscheiden sich nur graduell voneinander, sie liegen auf derselben Skala zwischen "völlig behindert" und "gar nicht behindert". Behinderungen gehören, wie oben bereits aufgezeigt wurde, zu unserem Wesen, zu unserer "Identität" (WILKE 1973, 126). Auf den fraglichen Maßstab der Normalität weist auch ACHINGER (1972, 27) hin, wenn er feststellt: "Viel größere Energie, viel größere Konzentration und Selbstbeherrschung, als der Normale braucht, gibt es im Bereich der schweren Behinderungen." Denn der Behinderte muß mit seiner Schädigung in einer Umwelt leben, die ausschließlich von und für Nichtbehinderte eingerichtet ist. Zwangsläufig muß er dabei fortwährend seine persönliche Unzulänglichkeit erfahren, was eine "personale Insuffizienz" (BÄRSCH 1973) bedeutet.

Die eigentliche "soziale Insuffizienz" (HENGSTENBERG) erwächst dem Behinderten in der Regel erst dadurch, daß er die Rollenerwartung seiner Umwelt nicht erfüllen kann und sie deshalb enttäuschen muß. Die Gesellschaft reagiert daraufhin meist mit negativer Abgrenzung (Diagnose des Defektes), Besonderung, Vorurteile, Ablehnung und Angst (THIMM 1972). Der Behinderte kommt nicht in den Genuß der üblichen Funktions- und Statuszuweisungen und Wertschätzungen.

Nach solchen Überlegungen erscheint es angebracht, im folgenden zu unterscheiden zwischen Schädigung als Faktum (wobei auch darin die Abweichung von einer Norm ausgedrückt wird) und Behinderung als mögliche Sekundärfolge der Schädigung.

Erst in "der Abhebung der sekundären psychischen und sozialen Folgen von dem medizinisch umschriebenen Zustand kommen die Probleme in den Blickpunkt, die für eine individuelle Rehabilitationsplanung von entscheidender Bedeutung sind" (THIMM 1972, 18).

BÄRSCH fragt nach den hauptsächlichsten Faktoren, welche die Wechselwirkungen zwischen Behinderten und Gesellschaft (Interdependenz) bestimmen und findet als erste Determinante "das Verhältnis zwischen der Art der Behinderung und dem Selbstverständnis der Gesellschaft" (1972, 12). Unsere Gesellschaft gelte als leistungsorientiert: kognitive Fähigkeiten haben Spitzenwert, Anpassung (Konformität), Vitalität und Schönheit haben hohen Rang. Aus diesem Selbstverständnis der Gesellschaft ergebe sich auch die Bewertung der geistigen Behinderung: "Gegenüber den kognitiven, sittlichen und ästhetischen Schwächen dominiert die Tendenz zur Abwendung und Abwertung" (BÄRSCH 1974, 13). Von allen Behinderten dürfte der Geistigbehinderte demnach am meisten diskriminiert werden.

Als zweite Determinante der Interdependenz nennt BÄRSCH "das Verhältnis zwischen der Reaktion der Behinderten auf seine Situation und der Reaktion der Umwelt" auf die Reaktion der Behinderten (a. a. O., 14). Der Geistigbehinderte erlebt die Welt aufgrund seines "kognitiven Andersseins" (THALHAMMER) anders als der Nichtbehinderte. Während andere Behinderte (z.B. Körperbehinderte) auf ihre Situation mit Hilfe ihrer intellektuellen Fähigkeiten "produktiv-aggressiv" reagieren können, zeigt der Geistigbehinderte in der Regel nur die "unproduktive-regressive" Reaktionsweise. Auf dieses Verhalten kann die Gesellschaft entweder "ablehnend-abwertend" reagieren, dann gerät der Behinderte in "eine hoffnungslose Lage". Oder sie reagiert "akzeptierend-fördernd", dann wird der Behinderte "im Hauptakzent ein Betreuungsfall (caritativer Fall)" (BÄRSCH 1972, 15).

Die Anerkennung als ein sich behauptendes, produktives Mitglied der Gesellschaft bleibt dem Geistigbehinderten nach diesem Modell versagt, da er die dazu nötige "produktiv-aggressive" Verhaltensweise nicht aufbringt. Die gesellschaftliche Situation des Geistigbehinderten

erscheint demnach als hoffnungslos und entmutigend. Dies darf jedoch nicht das letzte Ergebnis der Diskussion sein. Vielmehr ging es im Vorangegangenen zunächst darum, aufzuweisen, daß die Lebenssituation des Geistigbehinderten dann hoffnungslos und menschenunwürdig ist, wenn man ihn mit seinen existenziellen Problemen allein läßt.

1. 2. 2. Die Rolle des Nichtbehinderten

Eine Umwelt, in der der Geistigbehinderte "leben" kann, vermag er sich selbst nicht zu gestalten. Dies muß sein nichtbehinderter Partner für ihn tun. Der Geistigbehinderte kann zu seiner Integration von sich aus soviel wie nichts initiieren, der Nichtbehinderte muß immer zuerst handeln.

Von der Reaktion des Nichtbehinderten auf die Behinderung eines Mitbürgers hängen zum großen Teil dessen Lebenschancen ab. So wie aufgrund der beschriebenen Interdependenz zwischen den Behinderten und der Gesellschaft (Umwelt) die personale und soziale Insuffizienz des Behinderten durch das Fehlverhalten des Nichtbehinderten verstärkt werden, kann die Lebenschance des Behinderten durch angemessene Reaktionen und Maßnahmen der Umwelt auch wesentlich verbessert werden. Zwar hängt die Lebensqualität des Behinderten auch von seinen Eigenleistungen ab, aber auch dazu muß er zunächst befähigt werden. Was die Behinderung selbst betrifft, so "ist es vor allem die subjektive Bedeutsamkeit und weniger die objektive Art und Schwere der Behinderung, die als entscheidender Faktor die Sekundärfolgen bestimmt" (BÄRSCH 1972, 16). Das heißt, nicht so sehr den Tatbestand der Behinderung vermag der Behinderte schwer zu ertragen, als vielmehr deren Bedeutsamkeit, die zunächst von den Nichtbehinderten wahrgenommen und dann den Behinderten deutlich zum Bewußtsein gebracht wird. Mit der Behinderung selbst könnte er besser fertig werden, wenn sie ihm nur nicht dauernd, oft auch unbewußt, bewußt gemacht würde.

Die Situationen, die bestimmte Anforderungen und die Übernahme bestimmter Rollen verlangen, werden von Nichtbehinderten geschaffen. Von der Beschaffenheit dieser Situationen hängt es weitgehend ab, ob die personalen und sozialen Insuffizienzen des Behinderten verschlimmert oder abgeschwächt werden. Wäre der nichtbehinderte Mensch bereit, dem behinderten Menschen wirklich zu helfen, ihn in seinem Anderssein zu akzeptieren und ihn auch angemessen zu fordern, dann könnte sich sowohl die personale als auch die soziale

Situation des Behinderten stabilisieren. Die über die Lebenschancen des Behinderten entscheidende Macht und die nötigen Mittel hat also der Nichtbehinderte in Händen. "Der Behinderte wird aus der Soziosphäre heraus stabilisiert. Das ist die letztlich ausschlaggebende Hilfe und das Kernstück der Habilitation bzw. Rehabilitation" (BÄRSCH 1972, 16).

1. 3. Zur Arbeits- und Berufssituation Geistigbehinderter

Das "Verzeichnis der Werkstätten für Behinderte" 1974 der BUNDESGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION nennt für die Bundesrepublik Deutschland mit Westberlin 303 sog. "Werkstätten für Behinderte" mit insgesamt 17 870 beschäftigten Behinderten. 80 % davon sind Geistigbehinderte (INSTITUT FÜR SOZIALRECHT, Bochum 1972). Trotzdem läßt sich mit keinen weiteren Zahlen der Anteil jener geistigbehinderten Erwachsenen ermitteln, die ohne Arbeits- und Beschäftigungsgelegenheit ihr Leben fristen.

Während der Anteil der geistigbehinderten schulpflichtigen Kinder an der Gesamtbevölkerung dieses Alters mit 0,6 % angegeben wird (SANDER 1973, 28 ff.), existieren Zahlenangaben über geistigbehinderte Erwachsene in unserem Land nur als Dunkelziffern. Es lassen sich also noch keine fundierten Aussagen über die Beschäftigungslage der Geistigbehinderten insgesamt treffen.

Was die Arbeitssituation jener Geistigbehinderten betrifft, die das Glück erfahren, einen "geschützten Arbeitsplatz" in einer Werkstatt für Behinderte innezuhaben, so liegen bereits einzelne Erhebungen vor (INSTITUT FÜR SOZIALRECHT, Bochum, 1972, STROEDEL/GRIES 1969), die jedoch das Hauptaugenmerk auf betriebliche Abläufe und organisatorische Maßnahmen legen. Die physisch-psychische Situation des Behinderten am Arbeitsplatz ist aus diesen Befunden nur indirekt zu ermitteln.

Während die Arbeitssituation für Geistigbehinderte noch weitgehend als unerforscht und unreflektiert gelten muß, existieren für die Berufsbildung Geistigbehinderter bereits eindeutige Aussagen: "Eine reguläre Berufsausbildung Geistigbehinderter gibt es bislang an der BRD nicht" (BACH 1974, 92). "Fast alles ist auf dem Gebiet der berufsbezogenen Erziehung noch zu tun. Hier tun wir so, als ob es nach Abschluß der allgemeinen Schulpflicht den Behinderten nicht mehr gäbe" (BÄRSCH 1973, 20).

An dieser Stelle gebührt den Kirchen, Kommunen und Selbsthilfe-Organisationen die Würdigung ihrer Initiativen zur Beschäftigung, Erwerbstätigkeit und Berufsausbildung Geistigbehinderter. Ihre Ansätze müssen weiterentwickelt, ausgedehnt und immer wieder auf ihre Wirkung beim Behinderten hin überprüft werden. Denn damit ist es noch nicht getan, daß der Geistigbehinderte einen Arbeitsplatz hat, obwohl dieser den unabdingbaren ersten Schritt darstellt. Entscheidend ist, ob er dort möglichst frei von personalen und sozialen Insuffizienten im Rahmen seiner Möglichkeiten tätig sein kann.

Nun stellen sich gleich die nächsten Fragen: Muß der Geistigbehinderte überhaupt arbeiten? Braucht er Tätigkeit und Produktivität für seine Selbstverwirklichung? Führt der Weg zur sozialen Integration allein über Arbeit und Beruf? Um eine Antwort auf diese Fragen zu finden, soll im folgenden Abschnitt die funktionelle Bedeutung der Arbeit für den geistigbehinderten Menschen zu ermitteln versucht werden.

2. Die Bedeutung der Arbeit im Leben des Geistigbehinderten

Von zwei Ausgangspunkten aus scheint diese Thematik analysierbar zu sein: Erstens vom Wesen der Arbeit her und zweitens vom Wesen der geistigen Behinderung bzw. von der Situation der geistig behinderten Menschen her. Dabei geht es hauptsächlich darum, jene positiven Gehalte der Arbeit zu eruieren, die zur Verbesserung von Lebenschancen der Geistigbehinderten beitragen können. Das bedeutet, daß von potentiellen Möglichkeiten der Arbeit ausgegangen wird, die in der Praxis zwar nicht immer realisiert sind, aber grundsätzlich angestrebt werden müssen.

Diese Realutopie von Arbeit des Geistigbehinderten wird damit gerechtfertigt, daß es u.a. als Ziel dieser Arbeit angesehen wird, ein Leitbild für die Arbeit Geistigbehinderter zu finden.

Am Ende dieses Abschnittes sollen Aussagen darüber vorliegen, ob und aus welchen Gründen Geistigbehinderte arbeiten sollen. Diese Sinnbegründung von Arbeit Geistigbehinderter wird auch zu ersten, noch hypothetischen Postulaten über die Beschaffenheit eines Arbeitsplatzes Geistigbehinderter führen.

2. 1. Zum Begriff "Arbeit"

Was ist Arbeit? Eine klare Abgrenzung zwischen Tätigkeiten, welche Arbeit sind und solchen, welche nicht Arbeit sind, läßt sich nach KWANT(1968) nicht eindeutig bestimmen. Das Wesen der Arbeit sei nicht nur mit dem Charakter der Anstrengung und Mühsal, nicht einfach als ein Ringen mit der Natur zur Sicherung der menschlichen Existenz und nicht allein aus dem ökonomischen Zweck zu definieren.

Die auffälligste Veränderung einer Tätigkeit zu einer Arbeit sei, daß Arbeit honoriert wird, "die Honorierung ist ein Zeichen dafür, daß die betreffende Tätigkeit faktisch als Arbeit anerkannt ist" (KWANT a.a.O., 21). Jedoch sei die Tatsache der Bezahlung nicht ausreichend für eine Definition der Arbeit, denn die Honorierung ergebe sich erst aus dem Wert, den die Arbeit eines Individuums für andere, für einen Sozialverband darstellt.

Eine Tätigkeit wird nach KWANT dann zur Arbeit, wenn sie sich einfügt in den "Rahmen einer institutionell geregelten Zufriedenstellung eines sozialen Bedürfnisses" (a.a.O., 22), das aus dem Sozialverband resultiert. Arbeit sei das Verrichten einer Tätigkeit, die sozial notwendig ist. Arbeit stelle ein soziales Müssen dar, sie sei objektiv notwendig und objektiv motiviert. Arbeit sei nicht, was ausschließlich ich will und solange ich es will, sondern Art und Dauer der Arbeit werden objektiv begründet. Was einer arbeitet, werde nicht von ihm allein, sondern mit vom Sozialverband bestimmt. Arbeit ergebe sich aus dem Selbsterhaltungstrieb eines Sozialverbandes, der ohne die Arbeit seiner Mitglieder verkümmert oder sich auflöst.

"Die Arbeit läßt sich als eine menschliche Tätigkeit bezeichnen, die innerhalb des Rahmens einer sozial geregelten Zufriedenstellung menschlicher Bedürfnisse verrichtet wird" (KWANT 1968, 33).

Als weiteres Merkmal der Arbeit nennt RIEDEL die planmäßige Veränderung von Gegenständen. Zur Präzisierung dieses Merkmales hilft eine Abgrenzung der Arbeit gegenüber dem Werken: Werken wird von LIEBCHEN(1968, 5 ff.) als ein schöpferisches Tun bezeichnet, unter "immer sich wandelnden Vorstellungen vom endgültigen Zweck", mit dem Mut zum Verlassen des vorgezeichneten Weges und Freimachen vom hindernden und einengenden Plan", bei dem formale, technische und ästhetische Entscheidungen noch während des Tätigkeitsvorganges fallen können.

Arbeit dagegen verbiete Willkürlichkeit. "Planmäßigkeit ist für die Arbeit charakteristisch" (RIEDEL1962, 23). Arbeiten sei planmäßige Anwendung der objektiven Gesetzmäßigkeiten von Material, Werkzeug usw. Ein bestimmtes Arbeitsziel, der intendierte Sollzustand eines Gegenstandes binde den Arbeitenden an einen festen Arbeitsplatz und eindeutigen Ablauf der Tätigkeiten.

Ein zusätzliches Merkmal der Arbeit ist nach RIEDEL " die Erzeugung objektiver Ordnungen". Der Arbeitende schaffe nicht für sich allein Werte, er schaffe Ordnungen, die seine Zeit überdauern, mit denen er Geschichte mache.

Mit der Abgrenzung gegen "Beschäftigung" erfährt der Begriff Arbeit noch eine weitere Präzisierung. Nach KERSCHENSTEINER unterscheidet sich Beschäftigung von Arbeit "nur gradweise, indem bei

der Beschäftigung das Moment der Anstrengung und Ermüdung, das beim Arbeitsbegriff eine ausschlaggebende Rolle spielt, entweder ganz in Wegfall kommt oder doch stark in den Hintergrund tritt" (1950 (9), 53). Wenn die Motivation zum Tun erlöscht, oder wenn Unlustgefühle (resultierend aus Anstrengung, Ermüdung, Eintönigkeit usw.) dominieren, komme Beschäftigung zum Erliegen. Arbeit dagegen liege dann vor, wenn diese Unlustgefühle überwunden werden, bzw., wenn die Tätigkeit trotz der Unlustgefühle fortgesetzt wird. Auch KWANT (a.a.O., 121) bezeichnet das "Müssen" als wesentliches Attribut von Arbeit.

2. 2. Sinn und Funktion der Arbeit für den geistigbehinderten Menschen

Zum ersten stellt sich die Frage, ob die Funktionen der Arbeit des Durchschnittsbürgers auch auf die Arbeit Geistigbehinderter übertragbar sind: z.B. Behebung materieller Not, Voraussetzung für die Befriedigung von Konsumbedürfnissen, Grundlage für gesellschaftliche Anerkennung. Bei der Aufzählung dieser Beispiele wird bereits offenkundig, daß einzelne Bedeutungsinhalte der Arbeit im Bereich der geistigen Behinderung eine stärkere, andere eine schwächere Gewichtung erhalten.

In diesem Abschnitt soll deshalb versucht werden, ausgehend von funktionellen Bedeutungsinhalten der Arbeit an sich und der besonderen Lebenssituation geistigbehinderter Menschen (siehe Abschnitt 1), die für diesen Personenkreis besonders relevanten Funktionen von Arbeit aufzuzeigen.

2. 2. 1. Das bildende Moment der Arbeit beim Geistigbehinderten

RIEDEL weist der Arbeit einen zentralen Rang für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen zu: "Arbeiten ist für die Personbildung unentbehrlich" (1962, 116). Selbstverständlich gilt dies nicht für jede Arbeit schlechthin, z.B. nicht für menschenunwürdige Arbeitsverhältnisse. Solche negativen, für die Person des Einzelnen destruktiven Arbeitsbedingungen sollen hier auch zunächst ausser acht gelassen werden. Es geht vielmehr darum, die in einer denkbaren idealen Arbeitssituation liegenden bildenden Möglichkeiten - im speziellen für den Geistigbehinderten - aufzudecken. Sie stellen zugleich Kriterien dar, nach denen Arbeit für Geistigbehinderte zu gestalten wäre. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen: "Das Erlernen und Ausüben einer angemessenen Tätigkeit gehört zum Grundbedürfnis auch des geistigbehinderten Menschen" (SPECK 1970, 190).

2. 2. 1. 1. Arbeiten und Lernen

RIEDEL sieht in einem gleichlautenden Beitrag die Zusammenhänge so eng, daß man sagen könne, "daß jeder Arbeitende immer zugleich lernt und jeder systematisch Lernende immer zugleich arbeitet" (a.a.O., 9). Weder sei Arbeiten ein ausschließliches Mittel zur Lebenssicherung, noch könne man Lernen nur als den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für bestimmte Zwecke auffassen, beides seien vielmehr Erscheinungsformen des Lebens, die ihren Sinn schon in sich tragen: die Bildung der Persönlichkeit. Bildung bestehe aus den Komponenten: Sich selbst gestalten - Lernen und die Welt gestalten - Arbeiten.

Übrigens hat die Arbeitspädagogik aus der These "Arbeit als ein Weg zur Bildung" das Prinzip der Selbsttätigkeit abgeleitet und damit den Zusammenhang von Arbeiten und Lernen klar zum Ausdruck gebracht.

Für Geistigbehinderte, die Zeit ihres Lebens der besonderen Hilfe bedürfen (THALHAMMER 1974, 11), mehr als alle anderen Menschen, bedeutet dieser Zusammenhang die prinzipielle Chance, durch Arbeiten seine Persönlichkeit weiterbilden zu können. Vorausgesetzt, die Arbeitssituation des Geistigbehinderten wäre als Lernsituation organisiert, dann würde Arbeiten für ihn permanentes Lernen bedeuten. Die folgenden Abschnitte nennen die Möglichkeiten und die Anforderungen eines solchen Arbeitsplatzes.

2. 2. 1. 2. Selbstbestätigung durch Arbeit

STROEBEL u.a. berichten aus ihrer Erfahrung in Werkstätten für Behinderte: "Der Behinderte, besonders der schwer Behinderte empfindet die Arbeit nicht als Last, sondern in der seinen Fähigkeiten angemessenen Arbeitsausübung als eine Bestätigung seines menschlichen Wertes, auf die er unbedingt angewiesen ist, um in Würde leben zu können" (1969, 307). Sicherlich ist dieses Bedürfnis z.T. aus dem gesellschaftlichen Kontext zu erklären: Der soziale Status eines Menschen leitet sich auch von seiner Arbeitstätigkeit her und auch der schwer (geistig) Behinderte erfaßt in seinem sozialen Umfeld durchaus, daß Jedermann zur Arbeit geht. Auf diesen gesellschaftlichen Aspekt der Arbeit (auch Geistigbehinderter) wird in Abschnitt 2.2.2. noch näher eingegangen.

In ähnlicher Weise berichtet LIEFLAND (1968) davon, wie Jugendliche in der "Schule für motorisch Bildbare in den Niederlanden" plötzlich eine ungeahnte Arbeitsmotivation zeigten, als "wir schließlich radikal das Steuer umwarfen und unsere Jungen gewöhnliche industrielle Arbeit verrichten ließen."

Diese empfanden sie für echte Arbeit, wie Vater und Bruder sie verrichten, diese Arbeit, so fühlten sie, war nötig. Gegenüber anderen, die nicht arbeiteten, erlebten sie das "Arbeitendürfen als Vorrecht". Es sei auffallend gewesen, wie diese lebendige Arbeit "die ganze Persönlichkeit zur Entfaltung bringt" (a.a.O., 202 ff.). Dieses Erleben des eigenen Wertes begründet sich aber nicht nur aus der Erkenntnis, daß andere auch arbeiten, daß er auch wie die anderen ein Arbeiter ist und als solcher zumindest von wohlwollenden Bezugspersonen anerkannt wird. Es fällt nicht schwer, es einem Geistigbehinderten nachzuempfinden, und in der Straßenbahn auf dem Weg zur oder von der Arbeit kann man es gut beobachten, wie er sich als einen unter anderen Arbeitenden erlebt und damit teilhat am sozialen Status des arbeitenden Menschen.

Ein zweiter Grund für das aus der Arbeit resultierende Selbstwertgefühl liegt darin, - und auch dies wird der Geistigbehinderte in der Regel nicht anders erleben als jeder andere Erwerbstätige -, daß mit dem geschaffenen Wert unmittelbar auch das Selbstwertgefühl wächst.

"Durch die eigene Arbeit erfährt sich der Mensch 'bewußt', d.h. als ein aktives Wesen.....In der Arbeit und ihren Gegenständen erlebt der Mensch sich selbst, gewinnt er Selbstbestätigung und Maßstäbe der Selbstbewertung" (NEUMANN 1974, 31).

Allerdings wird der Geistigbehinderte den realen, objektiven Wert seiner Arbeit meist nicht abschätzen können. Seine "Differenzierungsenge in kognitiver Hinsicht" (SPECK 1974, 99) hindert ihn u.U. daran. Deshalb wird der Geistigbehinderte in der Regel den Wert seiner Arbeit in der Form der Bewertung durch seine Betreuer erleben. Trotzdem sind nach eigenen Erfahrungen Geistigbehinderte auch zu befähigen, den Wert des eigenen Produktes zu erkennen und dadurch einen Wertzuwachs für die eigene Person zu gewinnen. Die Arbeit des Geistigbehinderten müßte dann so organisiert sein,

- a) daß er sie aus eigener Kraft, aber u.U. mit Hilfe bewältigen kann,
- b) daß er sein Produkt zu Gesicht bekommt und auch als sein Werk erkennt,
- c) daß seinem Produkt auch ein wirksamer sozialer Wert beigemessen wird.

Denn ebenso wie gut gemeinte Betreuung und reichlich gespendetes Lob, kann das Selbstwertgefühl des Geistigbehinderten durch ein selbst vollbrachtes und von den Mitmenschen anerkanntes Werk gefördert werden. Es mindert die Abhängigkeit von Fremd-Verstärkung und gibt ihm Bewußtsein.

2. 2. 1. 3. Die innere Disziplinierung

Nach der unter 2. 1. beschriebenen Definition ist Arbeit ihrem Wesen nach die planmäßige Veränderung eines Gegenstandes. "Die Veränderung kann nur gelingen, wenn der Arbeitende sich nach der Eigenart des Gegenstandes richtet." Denn "er läßt sich nicht beliebig verändern, sondern nur soweit, als es seiner Eigenart nach möglich ist" (RIEDEL 1962, 22 f.). Für HEGEL (nach TOLLKÖTTER 1970, 19) ist die Arbeit in einem doppelten Sinne bildend: Einmal bilde der arbeitende Mensch die Welt und vermenschlicht sie, indem er sie gestaltet und ihr sein Gepräge gibt. Zum zweiten bilde der Arbeitende sich selbst. Bei der Arbeit müsse er nämlich seine natürlichen Begierden hemmen und zurückdrängen, die ihn instinktartig dazu antreiben, den unbearbeiteten Gegenstand mittelbar zu genießen. "Die Aneignung eines Gegenstandes ist nur dann möglich, wenn sich der Mensch dem Gegenstand gemäß verhält, seine Eigengesetzlichkeiten anerkennt und bejaht, wenn er sich ihm anbildet" (a.a.O., 117). Die Veränderung im Sinne der Arbeit verbietet also subjektive Willkürlichkeit, sie verlangt Ausgerichtetsein auf das Werkobjekt und ein Hingerichtetsein auf den Soll-Zustand des Arbeitsproduktes. Ein Arbeitender - auch der geistig Behinderte - muß also während der Arbeit "bei der Sache" sein, er muß augenblickliche subjektive Bedürfnisse zurückstellen und sie den Notwendigkeiten der Arbeit unterordnen. Dies bedeutet eine "innere Disziplinierung" im doppelten Sinn:

- 1) Der Geistigbehinderte löst sich durch die Arbeit von augenblicklichen Bedürfnissen, deren sprunghafter Wechsel oft die Kontinuität einer Handlungseinheit oder eines Lernvorgangs verhindert.
- 2) Der Geistigbehinderte kann sich bei der Arbeit auch von egozentrischen Handlungsschemata lösen. Die Ansprüche der Arbeit helfen ihm, seine Ich-Verhaftetheit zu sprengen und sich dem Gegenstand und der Welt zuzuwenden.

Die angemessene Arbeitstätigkeit bedeutet also für den Geistigbehinderten die Chance, daß er seine latent vorhandene Aktivität, die ohne Hilfe von aussen leicht brachliegen bleibt oder sich in stereotyper Autoaktivität äussert, durch den Zwang der Arbeitssituation und durch den Aufforderungscharakter des Gegenstandes zu einer gerichteten Aktivität entfaltet. Allerdings muß das Postulat der "inneren Disziplinierung" relativiert werden durch den Aspekt der schöpferischen Freiheit, wenn Arbeit nicht eine Zwangsjacke für die Antriebe werden soll.

Wenn der Geistigbehinderte durch die Arbeit freier werden soll, darf sie ihn nicht in seiner Persönlichkeitsentfaltung hindern. Sie soll ein Mittel sein, dessen sich der Geistigbehinderte bedient, in einer Weise, wie LITT es zum Ausdruck bringt: Der Mensch, "der sich der Sache verschreibt," gibt "dadurch noch keineswegs seine Freiheit auf", sondern es handelt sich um "eine ständig fortgesetzte Erlebnisreihe von immer neuen Entschlüssen zur Bejahung der Selbstaufgabe im Dienste der Sache." Indem er seine Umwelt zum Objekt seines Denkens macht, muß er sich "zum Subjekt des Denkens disziplinieren" (LITT 1969, 244).

Damit diese Disziplinierung gelingen kann, müssen als Voraussetzungen gegeben sein,

- 1) daß der Aufforderungscharakter der Arbeitstätigkeit für den Behinderten genügend stark ist,
- 2) daß der Arbeitsprozeß in der Schaffung einer sinnvollen Ordnung oder Ganzheit besteht,
- 3) daß der Behinderte noch genügend Freiheitsraum für eigene Entscheidungen bekommt.

Auch für den Geistigbehinderten gilt dann: Durch die Arbeit wird der Mensch zum Akteur, zum Verursacher, zum Schöpfer seiner Produkte.

2. 2. 1. 4. Die Arbeit als Modell der Veränderung

RIEDEL (1962) nennt als Grundstruktur des Arbeitsgeschehens den "Veränderungsprozeß". Damit ergibt sich ein neuer Zusammenhang zwischen Arbeit und Lernen: Arbeit bedeutet: einen Gegenstand verändern.

Lernen bedeutet: Sich selbst verändern.

Für den Geistigbehinderten, der nach LEWIN (1967) durch seine "Starrheit der seelischen Systeme" (390 ff.) gekennzeichnet wird, bedeutet es eine elementare Erfahrung, daß sich etwas ändert, und daß er etwas und auch sich selbst ändern kann.

Nun formt sich die Person (nach RIEDEL) nicht durch rein geistige Operationen, sondern "immer durch nach aussen wirkendes Tun". Und das Lernen des Geistigbehinderten muß nach SPECK "vor allem handelndes oder operatives Lernen sein, wenn es ein bildendes Lernen sein soll" (1970, 108). Nimmt man dazu noch eine "Rückwirkung des Arbeitens auf die Persönlichkeit des Arbeitenden" (RIEDEL 1962, 16) an, dann ergibt sich der genannte Zusammenhang von Arbeiten und Lernen:

Indem ich die Struktur eines Gegenstandes ändere, schaffe ich den Impuls und ein Modell für eine Änderung der eigenen Person im Sinne des Lernens.

RIEDEL unterscheidet an der Arbeitsleistung "das objektive Geschehen" (die Veränderung des Gegenstandes) vom "subjektiven Geschehen" (dem inneren Geschehen). Das objektive Geschehen bestehe darin, daß ein Gegenstand von einem Ist-Zustand in einen Soll-Zustand übergeführt wird. Das subjektive Geschehen sei dann das Sich-in-diesen-Prozeß-hineindenken. Er nennt dies auch die "Kernleistung" der Arbeit, zu deren Realisierung freilich bestimmte "Randleistungen" notwendig seien.

Aus dem Aspekt der Veränderung durch Arbeit ergeben sich folgende Anforderungen an die Arbeitstätigkeit des Geistigbehinderten:

- a) Die Veränderung muß deutlich sichtbar werden, d.h. Anfangs- und Endzustand des Produktes muß erfahrbare sein.
- b) Das Ausmaß der Veränderung muß möglichst groß sein, d.h. der Produktionsausschnitt darf nicht zu klein sein.

2.2. 1. 5. Die Befriedigung der Funktionsbedürfnisse

Für jene Geistigbehinderte, bei denen das Ausmaß der gegebenen spontanen Aktivität "nur ein Minimales" ist (SPECK 1974, 99), stellt die Arbeit eine Möglichkeit zur Aktivierung der motorischen Fähigkeiten dar. Erethische Behinderte wiederum finden in der Arbeitstätigkeit eine gewisse Steuerung ihrer sonst ungerichteten motorischen Abläufe. Insgesamt könnte also eine angemessene Arbeitstätigkeit die Antriebe und Aktivitäten regulieren. Die natürlichen sensorischen und motorischen Funktionsbedürfnisse könnten durch Arbeiten befriedigt oder geweckt und gefördert werden. Vorhandene Funktionsspannungen, die u.U. aus dem oft geringen Explorationsradius, der den Behinderten von ihrer Familie oder weiteren Umwelt zugestanden wird, resultieren, könnten in der Arbeitstätigkeit abregiert werden.

So kann die Hypothese gestellt werden, daß nicht jede Arbeit schlecht-hin diese Funktionsbedürfnisse befriedigt, sondern nur jene Arbeiten, die

ausreichende und vor allem grobmotorische Bewegungsmöglichkeiten bietet.

Es sollten deshalb auch möglichst viele Muskelpartien zum Einsatz kommen, d.h. es müßte in der Arbeitstätigkeit gewechselt werden.

2. 2. 2. Das sozialisierende Moment der Arbeit

"Die moderne Strukturierung der Arbeit wirkt in vielerlei Hinsicht sozialisierend, sie schmiedet das Leben vieler in ganz neuer Weise zusammen" (KWANT, 45).

Gerade für die Behinderten und im besonderen für die Geistigbehinderten, die unter der sozialen Diskriminierung zu leiden haben, eröffnet die Arbeit Möglichkeiten zur Teilnahme am sozialen Leben. Wie oft in Erfahrung gebracht werden kann, bedeutet die Arbeit für viele Behinderte die einzige Chance, soziale Beziehungen über die Familie hinaus aufzunehmen. Von hier bekommt die Arbeit des Behinderten eine Funktion, auf die der Nichtbehinderte in der Regel nicht so sehr angewiesen ist, da er zur Knüpfung sozialer Beziehungen über wesentlich mehr Alternativen verfügen kann als der geistigbehinderte Mensch.

2. 2. 2. 1. Arbeit schafft Gemeinschaft

Viele modernen Produktionsmittel und Produktionsweisen zwingen zur Zusammenarbeit. Die industrielle Serienfertigung setzt eine Aufteilung des gesamten Produktionsablaufes in kleine, spezielle Teilarbeiten voraus. Arbeitsteilung impliziert potentiell zugleich Kooperation und Kommunikation. Wo immer gearbeitet wird, ist eine Gruppe von Menschen versammelt, die allein schon zum Zwecke der Arbeit in Interaktion treten müssen. Allerdings ist es auch eine Tatsache, daß die modernen Produktionsweisen (Fließbandarbeit) den einzelnen Arbeiter oft total isolieren und jede Kommunikation mit Mitarbeitern völlig unterbinden können. Jedoch beinhaltet die Arbeit grundsätzlich vorzügliche Möglichkeiten zur Sozialisation des Behinderten, die für ihn geradezu lebenswichtig ist.

Die soziale Verflechtung gemeinsamer Arbeit läßt den einzelnen das Gefühl gegenseitigen Angewiesenseins und gemeinsamer Verantwortung erleben, weckt seine Einordnungsbereitschaft und schenkt ihm die Befriedigung über die Anerkennung seines Beitrags zum gemeinsamen Werk.

Besonders der Geistigbehinderte braucht das Angebot des sozialen Kontaktes, den er sich selbst nicht schaffen kann. "Das Leben des Geistigbehinderten wird durch ein Maximum an unmittelbarer und permanenter sozietärer Abhängigkeit bestimmt" (SPECK 1970, 61).

Er hat das Bedürfnis nach sozialem Kontakt mit anderen Menschen. Er hat das Bedürfnis, daß andere in der Nähe sind. Er möchte zusammen mit anderen etwas tun, er braucht das Gefühl, von einer Gemeinschaft mitgetragen zu werden, und kann aus dieser Geborgenheit heraus erst die Welt "begreifen".

Die Arbeitssituation (Arbeitsgruppe) des Geistigbehinderten müßte demnach so organisiert sein, daß sie eine Gemeinschaft darstellt, der er sich zugehörig fühlen kann.

2. 2. 2. 2. Arbeit integriert in die Gesellschaft

Wie die Begriffsbeschreibung ergab, ist Arbeit ihrem Wesen nach eine Tätigkeit in einem sozialen Zusammenhang. Es ist nicht ungebunden der Willkür des Einzelnen überlassen, ob sie verrichtet wird oder nicht, sondern sie impliziert ein "Müssen", eine Notwendigkeit, die sich aus den Bedürfnissen des jeweiligen Sozialverbandes ergeben. Jeder Sozialverband funktioniert aufgrund einer Dienststruktur, die jedem seiner Mitglieder bestimmte Dienstleistungen in verpflichtender Weise auferlegt. Die soziale Position eines Mitgliedes im Sozialverband ergibt sich auch aus dem Beitrag (in Form von Arbeitsleistungen) für die Gemeinschaft. "Wer in welcher Gemeinschaft auch immer eine Funktion auf sich nimmt, nimmt Arbeit auf sich", sagt KWANT (1968, 31). Wer keine Funktion hat, fühle sich selbst nicht zugehörig. Auch BREUNING betont: "Sie (die Arbeit) ist ein zentraler Wert des Lebens. Nicht "Arbeiten-Müssen", sondern "Nicht-arbeiten-können" gehört für den Menschen zu dem härtesten, was ihn treffen kann" (1967, 221).

Denn nach KWANT, ist heute die Arbeit der primäre, wenn auch nicht ausschließliche Maßstab für die soziale Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft. "Wer nicht arbeitet, gilt nicht". "Wer anderen nicht notwendig ist, wird auch sich selbst überflüssig vorkommen" (KWANT 1968, 96 ff.).

Will man Behinderte in die Gesellschaft integrieren, dann muß man sie deshalb auch in den Bereich Arbeit einschließen, aus dem auch der Nichtbehinderte z.T. seine gesellschaftliche Funktion ableitet. Hier muß allerdings eine möglichen Mißverständnis vorgebeugt werden: Die gesellschaftliche Funktion des (geistigbehinderten) Menschen darf nicht an seine Arbeitsleistung gebunden werden.

Es sind auch andere Wege der sozialen Interaktion des geistigbehinderten Menschen denkbar als das Medium Arbeit. HABERMAS (1969) weist darauf hin, daß "lebenspraktische intersubjektive Verständigung" von jeher zu den Bedingungen gehörten, die menschliches Selbstbewußtsein herausbilden. Deshalb kann die soziale Integration Geistigbehinderter nicht allein von deren Arbeitstätigkeit und Arbeitsleistung abhängig gemacht werden.

Dies würde alle Mitbürger, die keinen sichtbaren Leistungsbeitrag für die Allgemeinheit erbringen, diskriminieren. Es geht hier allein darum,

die sich aus der Arbeitstätigkeit ergebenden Bezüge zur Allgemeinheit auch für den Geistigbehinderten nutzbar zu machen und damit seine gesellschaftliche Rolle zu erweitern.

Für den Geistigbehinderten bedeutet es eine beträchtliche Lebenserweiterung, wenn sein Produkt von ihm weg in die nähere und weitere Umwelt verteilt wird. Sein Wirkkreis vergrößert sich und zu den Abnehmern seines Produktes spürt er eine magische Beziehung. Er fühlt seine eigene Bedeutung.

Wenn auch die Arbeit für den Durchschnittsbürger heutzutage vorrangig ein Mittel zur Konsumsteigerung sein mag, für den Geistigbehinderten treffen die Gedanken BREUNINGS in der Schrift "Die Stellung der Arbeit unter den Werten des Lebens" m.E. tatsächlich zu: "Ihrem Sinn nach ist die Arbeit Dienst am Menschen....Der arbeitende Mensch will in der Arbeit seine Selbstverwirklichung erleben. Zu dieser Selbstverwirklichung gehört, daß er seine Arbeit als sinnvoll, eben als Dienst am Menschen, ansehen kann" (1967, 221 f).

2. 2. 3. Der ökonomische Aspekt der Arbeit des Geistigbehinderten

Im ursprünglichen Sinn ist Arbeit ein Mittel zur Behebung materieller Not. Diesem Zwang, die eigene und anderer materielle Existenz zu sichern, unterliegt der Schwerbehinderte nicht, da die Gesellschaft (z.B. durch das Bundessozialhilfegesetz) für ihn, wenn auch nur innerhalb eines Existenzminimums, sorgt. Aber es steigert das Selbstbewußtsein des Geistigbehinderten, wenn er zu seinem Lebensunterhalt etwas beitragen kann. Insofern hat sein geringer Verdienst einen relativ hohen ideellen Wert. Auch mit einem ausreichenden Verdienst könnte der Geistigbehinderte noch keineswegs seine eigene finanzielle und materielle Unabhängigkeit sicherstellen, da er durch seine geistige Behinderung immer und umfänglich auf die Hilfe anderer angewiesen sein wird.

Der eigene Beitrag zum Lebensunterhalt, und sei er noch so klein, wird ihm aber in der Regel Anerkennung und Bestätigung durch seine Familie und Verwandtschaft eintragen. Und sein selbst verdientes (Taschen) Geld ermöglicht ihm, auch teilzunehmen an manchen Konsumgewohnheiten seiner sozialen Umwelt. Dabei bedeutet ihm u.U. der Genuß einer Ware weniger als das Erlebnis, dabei zu sein, das-selbe zu tun wie die anderen, und einfach "normal" zu sein. Im übrigen wurde bereits an mehreren Stellen offenbar, daß die Arbeit wesentlich zur Normalisierung des Geistigbehinderten beitragen kann. Zum Konzept der "Normalisierung" siehe Abschnitt 4. 4.

Der ökonomische Wert der Arbeit des Geistigbehinderten erscheint also vordergründig betrachtet als gering. 97 % der Werkstätten für Behinderte arbeiten mit Hilfe von Zuschüssen (Institut für Sozialrecht, 1972, 699 ff.).

Wieweit Produktivität und sichtbare Arbeitsergebnisse bei der Arbeit von Geistigbehinderten in der Praxis eine Rolle spielen, soll in den folgenden Abschnitten und besonders im empirischen Teil geprüft werden.

Etwas eingehender betrachtet, muß auch die noch so geringe Produktivität der Geistigbehinderten als gewisser Beitrag zum Sozialprodukt anerkannt werden. Dieser Beitrag bekommt durch die sich aus der Arbeitsteilung ergebende Abhängigkeit der Produktionsgruppen untereinander Gewicht. Denn innerhalb der Struktur des vielgliedrigen industriellen Arbeitsprozesses bekommt der noch so kleine Beitrag eines Geistigbehinderten auch ökonomische Bedeutung.

"Es ist nachgewiesen, daß auch der Schwerbehinderte in der Lage ist, produktive Arbeit zuverlässig zu verrichten, wenn man sie in der richtigen Form an ihn heranbringt und auf seine Bedürfnisse und Fähigkeiten abstimmt" (STROEBEL u.a., 307).

3. Die berufsbildende Aufgabe der Arbeit Geistigbehinderter

3. 1. Vorrangiger Zweck der Arbeit Geistigbehinderter

Hier wird von der Prämisse ausgegangen, daß die Begründung der Arbeit Geistigbehinderter nicht aus deren ökonomischem Wert für die Gesellschaft abzuleiten ist, sondern primär aus humanitären Verpflichtungen der Gesellschaft gegenüber diesen benachteiligten Mitbürgern. Zwar wird der Staat mit Recht daran interessiert sein, daß bei der Knappheit der Ressourcen auch die für die Schaffung und Wahrung von Arbeitsplätzen für Geistigbehinderte eingesetzten Geldmittel möglichst ökonomisch wirksam werden. Dies ist jedoch kein Kriterium für die individuelle oder institutionelle Förderung von Arbeitsplätzen Geistigbehinderter. Denn der Staat praktiziert bereits (z.B. durch das Bundessozialhilfegesetz) jene humanitäre Verpflichtung, auch jenen Bürgern des Recht auf Arbeit und Beschäftigung einzuräumen, die keinen sichtbaren Beitrag zum Sozialprodukt leisten können. Das heißt, die oben genannte Prämisse, daß Produktivität und ökonomische Arbeitsergebnisse nicht Voraussetzung und primärer Zweck der Beschäftigung Geistigbehinderter ist, hat auch der Staat de jure anerkannt.

3. 2. Zur Frage des Berufs Geistigbehinderter

Die Arbeitstätigkeit Geistigbehinderter wird bislang jedoch nicht als berufliche Arbeit bezeichnet, da es für diese Tätigkeit kein offizielles Berufsbild und keine geregelte Berufsausbildung gibt. Angesichts der allgemeinen "Berufsproblematik" (MÜLLGES 1967) in der modernen Arbeitswelt und ausgehend vom Wesen des Berufs wäre jedoch eine Aufhebung der diesbezüglichen Diskriminierung Geistigbehinderter denkbar.

Der Begriff "Beruf" befindet sich nach MÜLLGES (1967) in einem Auflösungs- bzw. Umwandlungsprozeß: "Die wirtschaftliche Tätigkeit in industrieller Form ist nicht mehr als Beruf, sondern nur noch als 'Erwerbstätigkeit' anzusprechen" (a.a.O., 103). Gerade der Umstand, daß berufliches Tun heute ausschließlich als Mittel zum Erwerb dient und nicht zu anderem Gelegenheit bietet, was man als Mensch in der Arbeit sucht, an ihr schätzt und durch sie verwirklichen kann, belastet nach MÜLLGES das Berufsproblem. Diese Belastung trifft jedoch für die berufliche Tätigkeit Geistigbehinderter nach dem oben Gesagten am wenigsten zu.

Nach TOLLKÖTTER (1970, 194) ist mit Beruf "ein Komplex von Tätig-

keiten gemeint, die insgesamt ein Arbeitsgebiet umreißen, das der Einzelne mit ganz bestimmten Fertigkeiten und Kenntnissen beherrschen soll."

FISCHER (1930, 265) definiert Beruf als "die dauernde Einstellung des Menschen auf eine spezialisierte Arbeit, auf eine Sonderleistung, durch die er in der Auswirkung ihm eigener Interessen und Kräfte zugleich die Vollendung seines persönlichen Wesens und die Sicherung eines inhaltsreichen, angesehenen und materiell, entlohnenden Daseins im Leben seiner Gemeinschaft findet."

Da diese Definition genau jene Intentionen abdeckt, die - wie bereits aufgezeigt wurde - in der Arbeitstätigkeit Geistigbehinderter verfolgt werden sollen, und da die Reduzierung der beruflichen Arbeit auf reine Erwerbstätigkeit bei diesem Personenkreis gerade diesen Intentionen zuwiderlaufen würde, scheint es durchaus gerechtfertigt, die Arbeit Geistigbehinderter als berufliche Arbeit zu verstehen. Im übrigen soll diese Problematik noch an mehreren Stellen aufgegriffen und einer Lösung näher geführt werden.

3. 3. Vorläufige Umschreibung des Begriffs "Berufsbildung"

Der im Berufsbildungsgesetz (BBiG) verwendete Begriff von Berufsbildung beinhaltet erstmalige Berufsausbildung, Berufsf Fortbildung und berufliche Umschulung. Ziel und Zweck dieser Berufsbildung ist die arbeitstechnische Qualifizierung für eine Erwerbstätigkeit. Dem gegenüber geht die in dieser Arbeit als zentrale Kategorie verstandene "Berufsbildung" über Ziel und Inhalt der Berufsbildung im Sinne des BBiG hinaus. Sie subsumiert vor allem spezifisch pädagogische Intentionen und soll vorläufig mit "Bildung für und durch den Beruf" definiert werden. Dieses Verständnis von Berufsbildung wird von den sog. Berufsbildungstheoretikern (KERSCHENSTEINER, SPRANGER, FISCHER, LITT) übernommen. Auf sie wird im Abschnitt 5 näher eingegangen.

In der Definition "Bildung für und durch den Beruf" umfaßt diese Berufsbildung neben der Vermittlung von arbeitsbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten auch jene Intentionen, die sich aus den oben genannten besonderen Bedeutungsinhalten der Arbeit Geistigbehinderter ergeben. Das heißt: Der Arbeitsplatz Geistigbehinderter muß so gestaltet sein, daß er personale und soziale Lebenschancen eröffnet und zu deren Realisierung beiträgt. Er muß dem Geistigbehinderten zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration verhelfen.

Es geht bei der Arbeit Geistigbehinderter nicht nur um das Angebot eines (geschützten) Arbeitsplatzes bzw. einer Beschäftigung, sondern

darüber hinaus um Entfaltung und Förderung der gesamten Person des Behinderten, d.h. um Bildung. Um während der folgenden Analysen stets beide Aspekte im Blickfeld zu behalten, wird der Ausdruck "Arbeit und Berufsbildung" eingeführt und laufend verwendet. Dieser Terminus mag etwas umständlich erscheinen, er umfaßt jedoch und bringt jene Ziele zum Ausdruck, um die es nach den bisherigen Ableitungen bei der Beschäftigung Geistigbehinderter gehen muß.

3. 4. "Berufsbildung" Geistigbehinderter als Hypothese

Die Forderung, daß der Arbeitsplatz Geistigbehinderter auch Funktionen im eben definierten Sinne zu erfüllen hat, wurde aus den Aussagen über Sinn und Zweck der Arbeitstätigkeit Geistigbehinderter abgeleitet. Vorerst stellt also die so verstandene Berufsbildung Geistigbehinderter noch ein theoretisches Konstrukt dar, das mittels einschlägiger Literaturbeiträge erst inhaltlich gefüllt werden muß. Sodann handelt es sich hier noch um eine Hypothese, die im empirischen Teil mit der konkreten Realität konfrontiert werden soll. Erst danach (im praktischen Teil) kann gesagt werden, ob und wie Berufsbildung Geistigbehinderter konzipiert und in der Praxis des Arbeitslebens verwirklicht wird bzw. realisiert werden könnte.

4. Konzeptionen von Arbeit und Berufsbildung für Geistigbehinderte auf dem Arbeitssektor

Auf dem Arbeitssektor, d.h. von Seiten der Institutionen, die Geistigbehinderten Arbeits- oder Beschäftigungsmöglichkeiten bieten, und von einzelnen Experten auf diesem Gebiet liegen bereits mehrere Konzeptionen für die Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter vor. Es handelt sich dabei vor allem um Aussagen darüber, warum Geistigbehinderte arbeiten sollen, welche Einrichtungen für sie am geeignetsten sind, welche Ziele mit der Beschäftigung Geistigbehinderter verfolgt werden sollen und welche besonderen (pädagogischen) Aufgaben mit dem Angebot von Arbeit zu verbinden sind.

Diese Ansätze sollen im folgenden kurz referiert und auf ihren wesentlichen Ansatz hin analysiert werden. Dabei wird jede Konzeption für sich behandelt, damit die unterschiedlichen Zugangsweisen und Lösungsversuche der einzelnen Autoren evident werden.

Zum Teil divergieren darin die einzelnen Ansätze stark, so daß hier bereits eine Vielfalt von Meinungen und Normen in Erscheinung tritt. Die hier zu diskutierenden Konzeptionen stellen nur eine Stichprobe aus vielen praktischen Ansätzen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter dar. Manche Konzepte, die in der Vergangenheit oder auch in der Gegenwart zu großer Beachtung gelangt sind (z.B. die Baseler Webstuben) werden hier nicht explizit referiert. Oft haben die Pioniere auf diesem Gebiet ihre Ideen nicht in Berichten oder Dokumentationen der Öffentlichkeit gegenüber verbalisiert.

Im wesentlichen geht es in diesem Abschnitt darum, aus der Vielfalt der Möglichkeiten für Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter jene Aspekte auszumachen, welche den in den Abschnitten 1 bis 3 gesetzten Prämissen genügen, d.h. welche dem geistigbehinderten Menschen in seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen gerecht werden. Deshalb wird jeder Ansatz gleich an Ort und Stelle mit diesen Kriterien konfrontiert und gewertet. Zugleich sollen offene Fragen und Widersprüche eruiert werden, die später zu Hypothesen für die empirische Untersuchung führen können.

4. 1. Frühe Ansätze in Heimen und Anstalten (SIMON)

SIMON wendet sich gegen die zu seiner Zeit offensichtlich sehr verbreitete Praxis der Irrenanstalten, ihre Insassen, und dazu gehörten auch Geistigbehinderte im heutigen Verständnis, lediglich zu verwahren und zu pflegen. Nach seiner Erfahrung führt "die langdauernde Bettlage mit Notwendigkeit zu Abnahme und schließlichem Verlust der geistigen

Regsamkeit, zum Stumpfsinn, zur geistigen Verödung" (SIMON 1929, 5), die Wurzel allen Übels liege in der Untätigkeit. Müßiggang sei nicht nur aller Laster, sondern auch der Verblödung Anfang. "Leben ist Tätigkeit." Deshalb tritt er in vielen Vorträgen für eine aktivere Krankenbehandlung in der Irrenanstalt ein. In der von ihm gegründeten und geleiteten Anstalt "Gütersloh" hatten so gut wie alle Anstaltsinsassen eine angemessenere Arbeitstätigkeit. Die Auswirkungen einer ernsthaften und sinnvollen Betätigung waren nach SIMON für die Kranken und Schwachsinnigen so positiv, daß er sagt: "Der Beschäftigungsgrad wird für uns so das Barometer für das Wetter, das jeweils in der Anstalt herrscht" (a.a.O., 35).

SIMON fordert, "daß die Arbeitskräfte nach Möglichkeit auch nützlich verwertet werden", aber: "Im Vordergrund aller Krankenbeschäftigung muß das therapeutische Moment stehen" (a.a.O., 17 f.).

Ferner sei darauf zu achten, daß einem "Kranken" nicht eine Beschäftigung in der Richtung seiner abwegigen Neigungen zugewiesen wird. Vielmehr soll die Tätigkeit dem "Kranken" helfen, sich zu normalisieren. Auch müsse die zugemutete Arbeit innerhalb der Leistungsfähigkeit des einzelnen "Kranken" liegen. SIMON hält es für wichtig, daß trotz des ständigen Fortschreitens des "Kranken", "eine gewisse Stetigkeit gewahrt bleiben" muß. Denn erst mit der Zeit und Übung stellen sich das Interesse für die Arbeit, "die nötige innere Beziehung zu seiner Arbeit und damit auch das Vertrauen zu seiner eigenen Leistung" ein (a.a.O., 27).

Erwähnenswert sind besonders SIMONS 5 Stufen der Beschäftigungstherapie, die ihn "etwas an die Organisation eines Schulbetriebes erinnern." Innerhalb der 5 Stufen sei für jeden Kranken eine angemessene Tätigkeit zu finden und ein Aufstieg möglich.

Unterste Stufe: Allereinfachste Betätigung ohne jede Anforderungen an Selbständigkeit und Aufmerksamkeit, z.B. Korb tragen helfen, einfachste Hausarbeit, Treten eines Antriebrades, Aufladen von Erde, Mithelfen beim Ziehen eines kleinen Wagens.

Zweite Stufe: Mechanische Arbeit mit geringen Anforderungen an Aufmerksamkeit und Regsamkeit, z.B. Unkraut jäten, Wenden von Briefumschlägen, einfache Bürstenfabrikation, Mithilfe im Haushalt.

Dritte Stufe: Arbeiten, die mäßige Aufmerksamkeit, Regsamkeit und Intelligenz verlangen, z.B. Kolonnenarbeiten in der Landwirtschaft, Weben, Arbeiten in verschiedenen Werkstätten wie Korbmacherei, Kartonagearbeiten u.v.m.

Vierte Stufe: Arbeiten, die gute Aufmerksamkeit und halbwegs normales Nachdenken verlangen: weitgehend selbständige Facharbeiten in Landwirtschaft und Gärtnerei sowie in den Werkstätten.

Fünfte Stufe: Volle normale Leistungsfähigkeit eines Gesunden aus gleichem Stande.

SIMONS Arbeitsstufen sind für eine Anstalt konzipiert, die vom geistig schwerstbehinderten Idioten bis zu normal oder überdurchschnittlich intelligenten Schizophrenen alle Ausprägungen intellektueller Leistungsfähigkeit enthält. Der Personenkreis der Geistigbehinderten nach heutigem Begriff macht davon nur einen Anteil aus. Für sie dürften hauptsächlich die zweite und dritte Arbeitsstufe in Frage kommen.

Die eigentliche Bedeutung SIMONS Beitrag liegt indes darin, daß es sich hier um einen der ersten Ansätze zu einer ernsthaften Arbeitstätigkeit von Geistigbehinderten und psychisch Kranken handelt. Die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Arbeitsbetätigung Geistigbehinderter wird auch heute von der Mehrheit der Durchschnittsbürger noch nicht eingesehen.

4. 2. Versuche in den Zwanziger-Jahren (FUCHS, INHOVEN)

FUCHS (1927) berichtet, daß der "Berliner Erziehungs- und Fürsorgeverein" bereits 1913/1914 in der Öffentlichkeit und bei den Behörden um Mittel für die Errichtung eines "Erziehungs- und Beschäftigungsheimes für nicht oder schwer erwerbsfähig werdende Schwachsinnige" geworben habe. Durch den Krieg seien auch die gesammelten, "nicht unerheblichen Mittel", zerstört worden. Jedoch schon 1921 errichtete die Stadt Berlin ein Heim für 14- bis 21-jährige Jugendliche, in dem sie "zur Arbeit erzogen und auf eine leichte erwerbliche Tätigkeit vorbereitet werden sollten." Sie erhielten ferner Fortbildungsschulunterricht, der ihre Arbeit als Ausgangspunkt benutzte und sich den Lebensbedürfnissen und den vorhandenen geistigen Fähigkeiten möglichst weitgehend anpaßte. FUCHS nennt die Einrichtung einen "verheißungsvollen Anfang", fordert aber dringend ein "Dauerheim für die der Öffentlichkeit nicht wieder zurückzugebenden Schwachen, die heute zumeist der Pflegeabteilung der Irrenanstalt zugeführt werden müssen, obwohl sie dahin nicht gehören" (FUCHS 1927, 56).

Für die weniger schwer Schwachsinnigen wurde nach Angaben von FUCHS in Berlin bereits 1906 eine Hilfsberufsschule gegründet. Sie bemühte sich neben der "Ausbildung in Lehrwerkstätten für leichtere Arbeit (Korbflechten)" besonders um erziehende Beeinflussung des Schwachsinnigen, "vor allem aber, ihm einen persönlichen Rückhalt und

eine Führung auf dem Weg in die Gesellschaft und in die Arbeit zu gewähren" (FUCHS 1927, 53).

Ähnliches berichtet INHOVEN (1928) aus Düsseldorf. Dort gab es "Lehrwerkstätten für schwachsinnige Jugendliche", die eine Brücke zwischen Hilfsschule und Erwerbsleben darstellen sollten. Neben der Entwicklung der Arbeits- bzw. Berufsreife und der Vermittlung von "technischem Können zur Erlangung und Behauptung einer freien Arbeitsstelle beabsichtigte die Lehrwerkstätte hauptsächlich erzieherische Einwirkung." Im produktiven Schaffen soll der Jugendliche Vertrauen zu sich selbst und seinem menschlichen Wert gewinnen. Die Arbeit soll ihm Lebensfreude spenden und ihn innerlich beglücken. "Ihre Aufgaben sind somit individuell erzieherisch, heilpädagogisch und wirtschaftlich." (INHOVEN, a.a.O., 336)

Was die Wirtschaftlichkeit betrifft, so dürfen "Lehrwerkstätten keine Zuschußbetriebe" sein, weil private Gewerbebetriebe sie somit "als unlauteren Wettbewerb bekämpfen" würden. Sie sind vielmehr gewerbliche Betriebe, in denen "der Minderwertige täglich 8 Stunden arbeitet wie jeder Vollwertige" und der "Leistungslohn ein wirksames Erziehungsmittel in der Hand des Leiters ist" (INHOVEN, a.a.O., 337).

Während also die Mehrzahl der Abgänger der Lehrwerkstätten auf dem freien Arbeitsmarkt unterkommen könnten, müßten die Schwerbehinderten (wahrscheinlich in der Mehrzahl die Geistigbehinderten im heutigen Verständnis), die auch nicht in "Arbeitsstellen niederer Art beschäftigt werden können," von der freien Arbeitsstelle überhaupt ferngehalten und einem "Arbeitsheim" zugeführt werden. Über diese "Arbeitsheime" bringt INHOVEN keine näheren Angaben. Er bedauert jedoch, daß "die vom Standpunkt des Heilpädagogen wünschenswerte organisatorische Verbindung der Lehrwerkstätten mit der Hilfsschule" (a.a.O., 339) aus mangelnder Einsicht der Schulämter sich nicht verwirklichen lasse.

Diese beiden Berichte dürften für viele ähnliche Versuche der Berufsbildung und Beschäftigung Geistigbehinderter in früheren Jahren stehen. Bemerkenswert ist - und das bringen die beiden vorliegenden Ansätze deutlich zum Vorschein -, daß bereits vor 50 Jahren solche Einrichtungen jene "Zielkonflikte" (HAASER, 1970) zu tragen hatten, die auch die Konzeptionen der Werkstätten für Behinderte von heute beeinflussen (siehe Abschn. 4.4.3). Denn während der von FUCHS berichtete Ansatz eindeutig auf sozialpolitischen, pädagogischen und rein humanitären Intentionen beruhte, verfolgte die Konzeption der "Düsseldorfer Lehrwerkstätten" vorrangig ökonomische, wirtschaftliche Ziele. So wird im ersteren Konzept "die Ausrichtung auf die Lebensbedürfnisse" des Behinderten für wichtig gehalten, im letzteren dagegen der Leistungslohn als "ein wirksames Erziehungsmittel" benützt.

Immerhin handelt es sich in beiden Fällen um hervorragende Pionierleistungen, die freilich durch den 2. Weltkrieg wieder zerstört wurden. Kriegsereignisse und deren Folgen dürften überhaupt zum großen Teil dafür verantwortlich sein, daß eine kontinuierliche Entwicklung der Hilfen für Behinderte (wenigstens für Geistigbehinderte) nicht stattfinden konnte. Denn gemessen an den früheren Ansätzen (SIMON) vor bereits 100 Jahren müßten wir heute, zumindest was die theoretischen Konzeptionen und normativen Grundlagen betrifft, auf sichereren Füßen stehen. Was heute für die Behinderten finanziell geleistet wird, ist freilich mit den bescheidenen Anfängen von damals nicht zu vergleichen.

4. 3. Der Beitrag des Begriffs "Rehabilitation"

Rehabilitation umfaßt sowohl Maßnahmen, die die "Wiedergewinnung einer bereits ausgebildeten, aber durch die Ursache der Behinderung verlorengegangenen Funktion physisch oder psychischer Natur" intendieren, als auch Maßnahmen, die "die Ersterlangung einer Fähigkeit unter Einsatz besonderer Bemühungen" (HEESE 1969, 787) anstreben.

Die Vieldeutigkeit des Begriffs wird noch verstärkt durch

- a) ein engeres
- b) ein umfassenderes Verständnis von Rehabilitation.

4. 3. 1. Definitionen von "Rehabilitation"

a) Rehabilitation im engeren Sinne:

Bei dem Bemühen, "Rehabilitation" durch ein deutsches Wort zu ersetzen, wurden folgende Termini vorgeschlagen (siehe VOGT 1965, 2):

Ertüchtigung und Wiederertüchtigung, Wiederherstellung der menschlichen Leistungsfähigkeit, Sicherung der Leistungsfähigkeit.

"Immer wieder kehrt in der einschlägigen Fachliteratur die Meinung wieder, daß die Rehabilitation darauf gerichtet sei, den Rehabilitanden zu befähigen bzw. wiederzubefähigen, am Erwerbsleben teilzunehmen und einen Arbeitsplatz auszufüllen" (VOGT, a.a.O., 3).

Auch GROSS subsumiert zwar zunächst unter "Rehabilitation" "die Gesamtheit der medizinischen, pädagogischen, beruflichen und sozialen Maßnahmen", betrachtet dann aber als Ziel der Rehabilitation die "Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonst angemessenen Tätigkeit" (1967, 4 ff.).

Rehabilitation wird hier also im Sinne der beruflichen Rehabilitation begriffen. "Die berufliche Rehabilitation ist das letzte, wenn auch nicht in allen Fällen erreichbare Ziel der Rehabilitation" (a.a.O., 33).

b) Rehabilitation im umfassenderen Sinn:

Nach HOFRICHTER "gehört zum Inhalt der Rehabilitation eine ganze Gruppe von Maßnahmen, die vom Medizinischen über das Berufliche bis zur sozialen Fürsorge reichen". (HOFRICHTER 1966, 94)
Auch die berufliche Eingliederung müsse bereits Elemente der Fürsorge und Sozialhilfe enthalten, denn "zum gesamten Rehabilitationsgeschehen gehört untrennbar die sozialfürsorgerische Betreuung.... Wer diesen Zusammenhang nicht sieht, wird an dem Wesentlichen vorbeigehen und auch im eigentlichen nicht helfen können" (a.a.O., 106).

In ähnlicher Weise definiert JENTSCHURA den Begriff Rehabilitation, nämlich als "Summe aller Maßnahmen zur Erhaltung, Besserung und Wiederherstellung körperlich oder geistig behinderter Personen." Sie "umfaßt demnach die körperlichen, geistigen und seelischen Fähigkeiten des Patienten, also den ganzen Menschen" (1966, 107).

Besonders deutlich lehnt VOGT den "engen" Gebrauch des Terminus Rehabilitation ab. Eine solche Betrachtungsweise sei nicht am Menschen als Individuum ausgerichtet, vielmehr stünde bei Rehabilitation im e.S. der wirtschaftliche Nutzeffekt im Vordergrund. Zwar verkennt auch er nicht die Herstellung bzw. Wiederherstellung der beruflichen Leistungsfähigkeit als wesentliches Mittel auf dem Wege zur bestmöglichen Eingliederung Behinderter.

"Die Eingliederung in das Arbeitsleben darf aber immer nur als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck gesehen werden." (VOGT 1965, 3)

VOGT fordert also eine "Rehabilitation", bei der der Mensch im Mittelpunkt steht, "das Individuum, das durch die Rehabilitation zu einer seinen Kräften und Fähigkeiten entsprechenden Entfaltung und damit zu einem der Würde des Menschen entsprechenden Leben geführt werden soll" (a.a.O., 1). In einem solchen Verständnis von Rehabilitation finden auch Hilfen für Menschen Platz, "deren Erwerbstätigkeit nicht mehr hergestellt werden, denen aber eine bessere Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft noch ermöglicht werden kann" (a.a.O., 3).

WERTENBRUCH (1972, 4 ff.) weist auf zwei Probleme hin, die der eng gefaßte Rehabilitationsbegriff mit sich bringt. Zum einen sei "die berufliche Rehabilitation im eigentlichen Sinne nur Teil einer umfassenden sozialen Rehabilitation", die den Behinderten unter dem

Kriterium der geminderten Fähigkeit zur Teilnahme am Leben der Gemeinschaft betrachtet und entsprechende Maßnahmen in die Wege leitet. Solche umfänglichen sozialen Rehabilitationsmaßnahmen entfallen unter dem Aspekt der engeren (beruflichen) Rehabilitation. Einen zweiten Nachteil sieht WERTENBRUCH im folgenden Zusammenhang: "Eine Verengung des Rehabilitationsbegriffs auf die 'berufliche' Rehabilitation muß notwendig auch eine entsprechende Verengung des Behindertenbegriffs zur Folge haben" (1972, 5).

Dieser Begriff bezeichne dann Menschen nur soweit als behindert, als ihre "Aussichten, eine geeignete berufliche Tätigkeit oder Beschäftigung zu finden oder beizubehalten", wesentlich gemindert sei (siehe § 2 der Anordnung Reha).

Alle anderen (sozialen, personalen) Aspekte von Behinderungen, sowie von möglichen Maßnahmen blieben folglich dann ausser Betracht. Deshalb ist nach WERTENBRUCH der unter der beruflichen Rehabilitation verwendete Behindertenbegriff "für eine allgemeingültige Umschreibung der Behinderten nicht geeignet" (1972,6).

Nach diesem knappen Überblick über verschiedene Interpretationen des Begriffs Rehabilitation soll im folgenden an einigen Beispielen nachgeprüft werden, wie er in theoretischen Ansätzen und im praktischen Vollzug der Rehabilitationsmaßnahmen verwendet wird. Dabei kommen nur Ansätze zur Diskussion, die Rehabilitation Geistigbehinderter im Auge haben. Diese Orientierung an konkreten Programmen soll letztlich aufzeigen, ob der Begriff Rehabilitation für die speziellen Bedürfnisse der Geistigbehinderten geeignet und ausreichend ist. Die Auswahl der Konzepte möge als exemplarisch und nicht als erschöpfend betrachtet werden.

4. 3. 2. Ansatz der "Stiftung Rehabilitation" Heidelberg (BOLL)

Die "Stiftung Rehabilitation" betreibt mehrere Institute für Forschung und Rehabilitationsförderung, wobei - was den Begriff Rehabilitation betrifft - nicht unterschieden wird zwischen erstmaliger Eingliederung und Wiedereingliederung. Sie unterstreicht "die Bedeutung der gesellschaftlichen Integration des behinderten Menschen" und arbeitet darauf hin, "weitau zu einer vollwertigen Eingliederung zu verhelfen" (Reh. 2, 1974,7).

Ihre Konzeption der Berufsbildung für Behinderte beruht auf zwei Grundelementen:

1. Die Berufsausbildung muß "zu einer sofortigen vollen Berufs- und Arbeitsplatztüchtigkeit" führen, "auch der sehr schwer

Behinderte " soll "seinen Arbeitsplatz voll ausfüllen" können (a.a.O., S. 8).

2. Zukünftige Berufsentwicklungen müssen ständig berücksichtigt werden.

Die Berufsausbildung geschieht in einem "Berufsförderungswerk" für Jugendliche bzw. Erwachsene und zielt auf

- a) Berufe der Facharbeiter- oder Anlernenebene
- b) Berufe der Fachschulebene
- c) Berufe der Hochschulebene

Durch diese Rehabilitationsförderung könnten 80 % aller Behinderten "vollwertig im Vergleich zu anderen Menschen in das soziale Leben eingegliedert werden". Für die restlichen 20 % soll "ein Platz in unserer Gesellschaft erschlossen werden, der ihn von Zwängen, Diskriminierungen und Demütigungen befreit und ihm das Leben lebenswert macht." (Reh. 3, 1974, 39)

Im Berufsbildungskonzept der "Stiftung Rehabilitation" finden die Geistigbehinderten keine ausdrückliche Berücksichtigung. Denn in einer Theorie, die auf die volle Wettbewerbsfähigkeit des Behinderten gegenüber dem Nichtbehinderten abzielt, findet der permanent auf Hilfe angewiesene Geistigbehinderte keinen Platz. Die "Stiftung Rehabilitation" bemüht sich um berufliche Bildung der Behinderten, beschränkt sich dabei jedoch auf den Personenkreis der intellektuell nicht Behinderten. Auch setzt sie berufliche Rehabilitation mit sozialer Integration gleich, als ob der Behinderte durch eine Berufsausübung zwangsläufig in die soziale Gemeinschaft aufgenommen werde. Ferner kann dem Schwerbehinderten (Geistigbehinderten) meines Erachtens nicht "in unserer Gesellschaft ein Platz erschlossen werden", wenn sich die Gesellschaft, d.h. der einzelne Bürger und die verschiedenen Institutionen nicht von dem Kriterium frei machen, daß nur der intellektuell Leistungsfähige ein "vollwertiges" Glied unserer Gesellschaft sein kann.

Ihrem Ziel und Programm nach intendiert die "Stiftung Rehabilitation" in erster Linie und fast ausschließlich berufliche Rehabilitation im Sinne einer (Wieder-)Eingliederung ins Erwerbsleben. Dieses Prinzip ist für Geistigbehinderte untauglich und auch für die übrigen Behindertengruppen einseitig und unter Umständen unsozial.

BOLL (Leiter der "Stiftung Rehabilitation" Heidelberg) ist der Meinung, "daß der Kreis von Behinderten, für den eine berufliche Ausbildung

in Frage kommen kann, oder, besser gesagt, in Frage kommen sollte(!)" aus jenen 75 % der Behinderten bestehe, "die ich etwas vereinfachend als die 'berufsfähigen Behinderten' bezeichnen will" (BOLL a.a.O. 114). Die Geistigbehinderten zählt er hiermit zu den nicht berufsfähigen Behinderten. Diese Gruppe schließt er von seinen Erörterungen über "Formen und Methoden der beruflichen Ausbildung Behinderter" (a.a.O. 114) aus.

Des weiteren ist BOLL der Auffassung, daß das häufige Versagen von behinderten Jugendlichen "fast immer auf Anpassungsschwierigkeiten" zurückzuführen sei und daß auch für Behinderte in den Universitäten das Hauptproblem in der "mangelnden Anpassungsfähigkeit des Schwerbehinderten an den Rhythmus des Studienbetriebes" (a.a.O. 120) liege. Aber trotzdem könnten, wenn "alle Möglichkeiten einer neuzeitlichen beruflichen Rehabilitation" ausgeschöpft werden, jene 75 % "berufsfähigen Behinderten", die volle "Wettbewerbsfähigkeit im Arbeitsleben", die "volle Leistungsfähigkeit im Vergleich zum Unbehinderten und der damit häufig verbundene berufliche und soziale Aufstieg" erreichen. "Es ist ein hohes Ziel, aber es ist erreichbar" (a.a.O. 123).

Diese Definition von Rehabilitation als Erlangung der vollen Wettbewerbsfähigkeit scheint mir von der Prämisse auszugehen, daß der Nichtbehinderte im Recht sei, sich also der Behinderte nach ihm zu orientieren habe, daß die "volle Leistungsfähigkeit" als Kriterium für Statuszuweisung auch auf die Behinderten anzuwenden sei, kurz gesagt, daß die Behinderten sich den fraglos gültigen Normen der Nichtbehinderten-Gesellschaft anzupassen haben. Da wird ignoriert, daß - was BÄRSCH (1973) aufweist, - z.T. gerade diese Bewertungsmaßstäbe der Gesellschaft aus dem irgendwie Geschädigten einen Benachteiligten machen. Selbst das Prinzip der Chancengleichheit funktioniert nicht, weil für Behinderte und Nichtbehinderte verschiedene Ausgangsbedingungen gegeben sind. In Wirklichkeit muß nämlich ein Behinderter im Vergleich zum Nichtbehinderten eine viel größere (subjektive) Leistung vollbringen, sein Aufwand an physischer und psychischer Kraft ist in jedem Fall größer. Deshalb ist das Ziel einer so verstandenen Rehabilitation für die meisten Fälle Utopie, weil in der heutigen Arbeitswelt ja schon Nichtbehinderte bis zur Grenze ihrer Leistungsfähigkeit belastet sind. Die "volle Wettbewerbsfähigkeit" kann m.E. deshalb nicht Ziel der Rehabilitation sein, weil sie unrealistisch und inhuman ist. Zur beruflichen Rehabilitation muß die soziale Eingliederung als systematische Maßnahme kommen. Freilich soll sich der Behinderte an die Gesellschaft anpassen, aber nicht weniger müßte sich die Gesellschaft den Behinderten anpassen.

4. 3. 3. Berliner Modellversuch: Rehabilitation Geistigbehinderter (AURIN)

AURIN 1971 kennzeichnet die gegenwärtigen sozialpädagogischen und sozialpsychologischen Aufgaben- und Problemstellungen der Förderung Geistigbehinderter mit folgenden Zielen: "Förderung des Selbstvertrauens," "Förderung der sozialen Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit" und "Gewinnung einer hinreichend konzentrierten und dauerhaften Arbeitshaltung"(AURIN 1971, 470).

Damit habe eine Schwerpunktverlagerung der heilpädagogischen Einflußnahme stattgefunden: Weg von der Schulung einzelner Intelligenzfunktionen und der Mechanisierung motorischer Abläufe, hin zur Einbeziehung nicht-intellektueller Bereiche: Der Förderung des Selbstvertrauens, der lebenspraktischen Gewöhnung und einer systematischen Arbeitstherapie. Innerhalb dieses Gesamtrahmens des pädagogischen Bemühens um den Geistigbehinderten nimmt der Arbeitsbereich bei AURIN bereits eine hervorragende Stellung ein. Er will aber "den Begriff der Rehabilitation mit gewissen Einschränkungen auf den schwachsinnigen Menschen angewandt" wissen.

Denn "in den meisten Fällen handelt es sich beim Geistigbehinderten nicht um eine "Re"-habilitation, sondern schlicht um die Herstellung relativer Selbstbehauptung, begrenzter Gemeinschaftsfähigkeit und einfacher Erwerbsbefähigung "(a.a.O. 471 f.).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zur Rehabilitation anderer Behindertengruppen bestehe darin, daß der Geistigbehinderte "- oft zu seinem Glück - kaum einen Einblick in die eigene Situation" besitzt, deshalb auch nicht so sehr das Gefühl der Insuffizienz und Beeinträchtigung erlebe wie jene und deshalb wieder auch nicht spontan Kompensationsleistungen wie andere hervorbringe.

Während bei den übrigen Behinderten der eigene Wille und der eigene Einsatz als Voraussetzung für eine erfolgreiche Rehabilitation gelten, dürfen diese vom Geistigbehinderten nicht erwartet werden. Er "greife nicht von sich aus nach Stützen", er "lerne kaum spontan und korrigiere auch von sich aus nur in den wenigsten Fällen sein Verhalten", im Gegensatz zu anderen Behinderungsgruppen "fehlen dem Schwachsinnigen (Debilen) die Möglichkeiten kraftvoller Selbstentfaltung" (AURIN 472 f.).

Der Geistigbehinderte müsse zu allem systematisch erst angeleitet, zu Fortschritten angestossen und an dauerndes Lernen erst gewöhnt werden. Seine "Rehabilitation" dauert deshalb grundsätzlich länger, eigentlich sein Leben lang, während für die übrigen Gruppen behinderter Menschen die Rehabilitation eine befristete Maßnahme in Form der Unterstützung eigener Anstrengungen darstellt.

Verfolgt man AURINS Ausführungen über die "soziale Eingliederung des geistig behinderten Jugendlichen durch Aufnahme einer angemessenen Erwerbstätigkeit" weiter, so stellt sich heraus, daß er den Begriff Rehabilitation - soweit er ihn überhaupt übernimmt - im Sinne der beruflichen Rehabilitation gebraucht. Er berichtet aus einer zehnjährigen Erfahrung mit einem Modellversuch von einem abgestuften Weg der Rehabilitation, der sich "als praktisch und notwendig erwiesen" habe:

1. Stufe:

Verhaltensnormalisierung in einer Montessori-Sondergruppe. Das psychisch oft gestörte, gemeinschaftsschwierige, sozial unangepaßte und zum Teil abwegige und regressive Verhalten geistigbehinderter Jugendlicher soll entspannt und normalisiert werden.

2. Stufe:

"Förderung seiner Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit, Gewöhnung an selbständige und konzentrierte Arbeit, Einweisung in elementare Arbeits- und Kulturechniken" (in einer Montessori-Sondergruppe).

3. Stufe:

Nun soll der Übergang zur "Arbeitssituation des Lebens" angebahnt werden mit "Eingewöhnung in einfache werkstattgebundene Aufgaben, allmähliche Erhöhung der Arbeitsleistung, der Konzentration und Ausdauer" (in einer Werkstattgruppe).

4. Stufe:

Sie stellt die Vorstufe der Lohnarbeit dar und findet immer noch in der wettbewerbsgeschützten Werkstatt für Behinderte statt: Durchführung einfacher mechanischer Arbeiten. Der Faktor Zeit spielt nun eine Rolle. Die Arbeiten werden anstrengender und komplizierter.

5. Stufe:

Nun soll der Jugendliche soweit in seiner sozialen Selbständigkeit gefestigt sein, daß er einen Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft, der die "Ausführung elementarer Hilfsarbeiten, so von Zubringer- und Helfertätigkeiten" erfordert, einnehmen kann.

AURIN berichtet, daß von einer Gruppe von neun geistigbehinderten Jugendlichen drei bis zur Stufe 4 und sechs Jugendliche bis zur 5. Stufe gefördert und zum größten Teil erfolgreich vermittelt, d.h. "rehabilitiert" werden konnten.

Die berufliche Rehabilitation wird von AURIN als Mittel zum Zweck der sozialen Eingliederung gesehen und angestrebt. Er führt auch ausdrücklich aus, daß neben der Arbeitsermittlung des Jugendlichen auch noch "arbeits- und sozialpsychologische Probleme" zu lösen seien. Damit ist klaggestellt, daß "Rehabilitation" im Sinne der beruflichen Rehabilitation nicht ausreicht, um dem Geistigbehinderten eine annehmbare soziale Stellung und die Selbstverwirklichung seiner Person zu sichern. Diese Prämissen scheint mir eine tragfähige Grundlage abzugeben für eine Berufsbildung Geistigbehinderter, die sich als "Bildung für und durch den Beruf" versteht. Auch das Konzept der Berufsvorbereitung dürfte durchaus geeignet und übertragbar sein, auch auf Institutionen, die sich nicht der Montessori-Methode verpflichtet wissen.

4. 3. 4. Rehabilitation in der DDR (KACHEL , NIEDERMEYER)

Die "Gesellschaft für Rehabilitation in der DDR" hebt zunächst das humanitäre Anliegen der Rehabilitation hervor, indem sie in ihr "in erster Linie eine humanistische Aufgabe" sieht. Die ökonomischen Probleme seien zweitrangig und nichts habe "die Arbeit der Rehabilitation mehr diskriminiert als die landläufige Übersetzung - Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß - " (KACHEL 1967, 17).

Es gehe darum, den aus dem normalen Leben Ausgeschlossenen zu helfen, "wieder gesellschaftlich voll tüchtig zu werden."

Diese Aufgabe sei "auch aus ökonomischen Gründen notwendig", weil jede Verminderung der Arbeitsuntüchtigkeit die schnelle Verbesserung der Lebensbedingungen fördert (a.a.O. 17).

Die "Gesellschaft für Rehabilitation in der DDR" hat klar und deutlich herausgestellt: "Die Maßnahmen der Rehabilitation dienen dem Ziel, den Kranken mit dessen aktiver Mitarbeit in körperlicher und geistiger Hinsicht soweit als möglich herzustellen bzw. wiederherzustellen, ihn nach sozialen, beruflichen und anderen wissenschaftlichen Maßnahmen zu fördern und in das tätige Leben zurückzuführen, um damit den Leistungsgeminderten zu einem vollwertigen Glied unserer Gesellschaft zu machen" (a.a.O. 18).

Besonders mit dem letzten Absatz der Definition sei "klipp und klar die humanistische und soziale Aufgabe der Rehabilitation angesprochen" (a.a.O. 22).

In den weiteren Ausführungen über die Problematik und Aspekte der Rehabilitation werden die intellektuell Behinderten ("Oligophrenen") unter der Überschrift "Erkrankungen auf psychiatrischem Gebiet" behandelt. Sie werden hier auch als psychisch "Kranke" betrachtet, für die auch wegen ihres "triebhaften sexuellen Fehlverhaltens", ihrer "Gefühlsarmut", ihrer "Willensschwäche", sowie ihrer "verminderten

Steuerungsfähigkeit der Affekte" eine berufliche und gesellschaftliche Einbeziehung so gut wie unmöglich sei (NIEDERMEYER 1967, 211). Man müsse für sie einen "stundenweisen Arbeitseinsatz" in einer geschützten Werkstätte anstreben und dabei berücksichtigen, daß "gerade eintönige und gleichförmige Handlungen für Oligophrene geeignet sind und von ihnen auch gern ausgeführt werden" (a.a.O. 214).

Den besonderen Stellenwert der Arbeit innerhalb der Rehabilitationsbemühungen in der DDR vertritt auch LIESE-LOTTE EICHLER, wenn sie schon bei der heilpädagogischen Förderung "schwer hirngeschädigter Kinder in der Arbeitserziehung 'nicht nur ein Fach, sondern vor allen Dingen auch (ein) Prinzip'" (1968, 187) erblickt.

Es muß zunächst festgestellt werden, daß diese wenigen Belege nicht ausreichen, um den Stand der Rehabilitation in der DDR erschöpfend kennenzulernen. Was sie jedoch aufzuzeigen vermögen, sind Abweichungen bzw. Ähnlichkeiten zwischen den Rehabilitations-Konzepten der beiden deutschen Staaten. Die Abweichung besteht meines Erachtens zunächst darin, daß in der DDR der "Oligophrene" als psychisch Kranker betrachtet und behandelt wird. Diese Sichtweise, die aus der Dominanz der Psychiatrie herrührt, ist in unserem Teil Deutschlands von einem "anthropologischen Ansatz" verdrängt worden. Ähnlich hingegen erscheint der Widerspruch in beiden Teilen Deutschlands, daß zwar der humanitäre, soziale Aspekt der Rehabilitation zunächst deutlich proklamiert wird, dann aber, sobald konkrete Ziele und Maßnahmen genannt werden müssen, hinter Anpassungs- und Leistungsforderungen an den Behinderten zurücktritt.

Da hat sich dann der "Leistungsgeminderte" als "vollwertiges Glied" unserer Gesellschaft zu erweisen, indem er "voll tüchtig" und gegenüber dem Nichtbehinderten wettbewerbsfähig ist. Der Wert des einzelnen Menschen wird - diese Interpretation liegt aufgrund der einschlägigen Literatur nahe - ausschließlich nach seinem gesellschaftlichen Beitrag, nach seiner ökonomischen Leistung beurteilt. In ähnlicher Weise wird ferner in beiden Teilen Deutschlands die Rehabilitation zunächst für alle Behinderten - also auch für die Geistigbehinderten - proklamiert, dann aber in den meisten Ansätzen zur konkreten Durchführung unter Ausserachtlassung der intellektuell schwer Behinderten konzipiert. Dies liegt m.E. auch daran, daß die Möglichkeiten und Bedürfnisse der verschiedenen Behinderungsgruppen zu weit streuen, als daß sie unter einem einheitlichen Begriff subsumiert werden könnten.

"Rehabilitation" erfaßt nur einen Ausschnitt sämtlicher Möglichkeiten und Bedürfnisse. Für bestimmte Gruppen von behinderten Menschen (z.B. leicht Körperbehinderte) mag er unter Umständen ausreichen, für die Problematik der Schwerstbehinderten (z.B. Geistigbehinderte) erweist er sich - allein genommen - meines Erachtens als unzulänglich, solange man an dem Postulat festhält, daß auch der (wie auch immer) Behinderte als "Träger der menschlichen Grundrechte" (SPECK 1970, 148) respektiert wird.

4. 3. 5. Rehabilitation der Schwergeschädigten (HEIER, WINTERSTEIN)

HEIER und WINTERSTEIN legen ihrer empirischen Untersuchung über die "Rehabilitation von Schwerbeschädigten in Bayern" (1973, 1 ff.) einen weit gefaßten Begriff von Rehabilitation zugrunde:

Er wird verwendet als Oberbegriff aller Maßnahmen zur Wiederherstellung der Lebenstüchtigkeit Behinderter. Ziel der so verstandenen Rehabilitation sei es, "dem einzelnen Behinderten Würde und Selbstwert zurückzugeben und zu einem menschenwürdigen und sinnerfüllten Dasein zu verhelfen", durch "sinnvolle Teilnahme am Leben" und "optimale Wiedereingliederung" in die Gesellschaft.

Oberstes Prinzip sei der Grundsatz der Individualisierung der Maßnahmen, d.h. Rehabilitation muß "stets auf die Bedürfnisse des Einzelnen bzw. auf die einzelnen Behinderungsarten zugeschnitten sein."

Der Begriff Rehabilitation umfaßt nach dem Ansatz der oben genannten Autoren eine medizinische, eine berufliche und eine soziale Komponente, die in der Praxis miteinander verzahnt sind. Neben dem Grundsatz der Individualisierung wird "auch das Prinzip ihrer unbedingten Kontinuität als tragende Norm im Rehabilitationsgeschehen" betrachtet.

Hier wird Einseitigkeit vermieden, indem ein Kompromiß zwischen den Bedürfnissen der Behinderten und den Interessen der Gesellschaft angestrebt wird.

Neben der Anpassungsleistung des Behinderten wird auch "eine zielbewußte Aufklärungsarbeit" in der Öffentlichkeit gefordert. Vor dem wirtschaftlichen Aspekt der Rehabilitation wird ihr sozialer Aspekt gesehen: Die gliedhafte Teilnahme des Behinderten am Leben der Gemeinschaft entsprechend seinen körperlichen, geistigen und seelischen Kräften. Dabei wird realistisch gesehen, daß diese Teilnahme "dem Behinderten primär nur in beschränktem Umfang möglich" ist, da er aufgrund seiner Behinderung zunächst in dem allgemeinen breiten Fächer möglicher Sozialbeziehungen und Rollenzuweisungen eingeschränkt ist.

HEIER und WINTERSTEIN schlagen deshalb vor, den Begriff "Rehabilitation" durch den Terminus "Adaption" zu ersetzen, da "Rehabilitation" im Sinne "einer vollständigen Restitution in das alte Status- und Rollensystem" nur sehr selten erreichbar sei. Es gehe vielmehr um Teilrehabilitationen, um "Reduzierung der entsprechenden Verluste in diesem Status- und Rollensystem".

Nicht die (Wieder)-Herstellung des normalen Status- und Rollensystems kann Ziel der Rehabilitation sein, sondern die entsprechend den körperlichen, geistigen und seelischen Bedingungen des Behinderten größtmögliche Zahl an Rollenzuweisungen. Die Autoren interpretieren "bestmögliche gesellschaftliche Teilhabe" mit zwei Komponenten:

- a) "bestmögliche Verankerung in Kleingruppen" (z.B. Familie)
- b) "bestmöglicher Kontakt mit der Öffentlichkeit".

Damit ist ein theoretischer Ansatz konzipiert, der nicht mehr durch den Begriff "Rehabilitation" abgedeckt wird. Durch das realistische Eingeständnis der Unmöglichkeit der vollen Angleichung an das "normale" Normensystem erweist er sich meines Erachtens als tragfähige Grundlage für die allgemeine Förderung Geistigbehinderter. Für diese Maßnahmen erwies sich der Begriff "Rehabilitation" als zu eng gefaßt.

HEIER und WINTERSTEIN zeigen auch die wirtschaftliche Bedeutung der "Rehabilitation" für das Sozialprodukt auf, warnen aber vor einer Überbetonung des ökonomischen Aspektes. Eine "Rehabilitation", die sich ausschließlich auf eine (Wieder)-Eingliederung im Erwerbsleben beschränkt, "kann dem eigentlichen Anliegen der Rehabilitation nicht gerecht werden, denn die berufliche Wiedereingliederung darf lediglich als Mittel zum Zweck, niemals aber als Selbstzweck angesehen werden". Letztes Ziel müsse es vielmehr bleiben, "dem Behinderten zu einem menschenwürdigen Leben zu verhelfen, ohne daß unbedingt und schlechthin die Wiedergewinnung der Arbeitskraft entscheidend wäre" (a.a.O. 7).

4. 3. 6. Einschränkung des Begriffs "Rehabilitation"

Der Begriff Rehabilitation weist eine große Vieldeutigkeit auf. Er ist in seiner Unbestimmtheit und Vagheit für wissenschaftliche Kommunikation nicht mehr geeignet, ausser man definiert ihn jeweils neu. Es scheint mir legitim zu sein, den Begriff "Rehabilitation" einzuengen auf den Bereich der beruflichen (Wieder)-Eingliederung in den Arbeitsprozeß. In diesem Verständnis wird er häufig benutzt, und dort, wo Rehabilitation zunächst umfassend verstanden wird, beschränken sich die konkreten Maßnahmen in der Regel dann doch auf die berufliche Rehabilitation.

Ein zweiter Grund spricht für den engen Gebrauch des Begriffs "Rehabilitation". Es wurde bereits verschiedentlich betont, daß Maßnahmen der beruflichen Eingliederung zwar einen leicht (Körper)-Behinderten voll rehabilitieren können, daß aber der Geistigbehinderte mehr braucht als einen angemessenen Arbeitsplatz. Die zusätzlich notwendigen Maßnahmen ergeben sich aus der Umfänglichkeit seiner Hilfsbedürftigkeit. Diese für den Geistigbehinderten lebensnotwendigen und lebenslangen fürsorgenden und erzieherischen Maßnahmen werden vom Begriff "Rehabilitation" nicht mehr erfaßt. "Rehabilitation" wird also im folgenden für "berufliche Rehabilitation" gesetzt.

4. 4. Das Konzept der "Normalisierung"

Das hauptsächlich aus Dänemark und Schweden stammende Konzept der "Normalisierung" wird an dieser Stelle kurz referiert, obwohl es nicht speziell aus dem und für den Arbeitsbereich erarbeitet wurde. Es enthält jedoch m.E. viele Komponenten, die sich z.T. mit den Aspekten der "Rehabilitation" im weiteren Sinne decken. Ausserdem stellt es einen Ansatz dar, der für die Diskussion um Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter fruchtbare Aspekte und Impulse geben kann. Das Prinzip der Normalisierung meint: "Man soll den Geistigbehinderten dazu verhelfen, ein Dasein zu führen, das so normal ist, wie es nur irgendwie ermöglicht werden kann" (BANK-MIKKELSEN 1974, 34).

Es soll ein Mittel sein, das "dem Geistigbehinderten gestattet, Errungenschaften und Bedingungen des täglichen Lebens, sowie sie der Masse der übrigen Mitmenschen zur Verfügung stehen, weitestgehend zu nutzen" (NIRJE 1974, 34). Dieses Normalisierungsprinzip, das vor allem für Anstalten und Heime vorgeschlagen wird, beinhaltet u.a. folgende konkreten Intentionen: Auch der Behinderte soll einen normalen Tages- und Jahresrhythmus erleben, er soll für Schule, Arbeit und Freizeit verschiedene Orte (Räume) aufsuchen, er soll als Kind, Jugendlicher und Erwachsener jeweils altersgemäß leben können, seine Willensäußerungen und Wünsche sollen so weit wie irgend möglich respektiert werden, er soll in einer bisexuellen Welt leben können, er soll einen normalen wirtschaftlichen Standard haben.

Um das in der Deklaration der Menschenrechte (der Vereinten Nationen) verankerte "Recht auf produktive Arbeit oder eine entsprechende sinnvolle Beschäftigung" zu verwirklichen, hat die Behindertenfürsorge Dänemarks in den letzten Jahren "42 beschützende Werkstätten mit 1972 Plätzen eingerichtet" und "alle Werkstätten... mit modernen Maschinen für die industrielle Produktion ausgestattet" (BANK-MIKKELSEN 1974, 87).

Leider finden sich in diesem Konzept der Normalisierung keine Hinweise, in wieweit es auch "normale" Leistungsbedingungen und Leistungsanforderungen für Geistigbehinderte vorsieht.

Dagegen berichtet NORRIS (1974, 120) aus England, wo in den letzten Jahren ebenso "eine rasch wachsende Zahl von beschützenden Industriewerkstätten für geistigbehinderte Erwachsene eingerichtet" wurde, daß sich dort die Meinung durchgesetzt habe: Zum normalen Leben gehöre es eben, daß man zur Fabrik geht, deshalb solle man auch für Geistigbehinderte Fabriken vorsehen. NORRIS merkt jedoch an, man übersehe dabei doch wohl die Tatsache, "daß in dieser Welt das Normale nicht immer natürlich und das Natürliche nicht immer wünschenswert ist" (a.a.O., 120).

Mit anderen Worten: Nicht alles, was die Masse bzw. der Durchschnitt tut, ist vom Menschlichen aus gewertet, wünschenswert. Das Normale muß nicht

immer moralisch richtig sein. Den Geistigbehinderten zu normalisieren hieße, ihn dann auch mit finanziellem und personellen Aufwand in Lebenssituationen und zu Verhaltensweisen zu führen, die wir (die "Normalen") oft zu gerne aus unserem Leben eliminieren würden.

Ein weiterer Einwand gegen das Normalisierungsprinzip ist von jener Theorie her zu erwarten, die u.a. THALHAMMER (1974) vertritt. Danach müsse dem "kognitiven Anderssein" des Geistigbehinderten, das nicht mit genereller Insuffizienz zu umschreiben sei, eine "spezifische Umwelt" zugeordnet werden, die für ihn keine reduzierte Wirklichkeit darstellen müsse.

THALHAMMER plädiert dafür, "daß die Welt des Geistigbehinderten allem Anschein nach diese seine Welt ist und bleiben muß" und "daß Eingriffe in eben diese Welt des kognitiv-anderen Menschen durch Dritte zurückgewiesen werden" (1974, 31).

Erfahrungen im Umgang mit Geistigbehinderten belegen diese These, daß diese Menschen uns "Normale" in manchen Erlebnisfähigkeiten sogar u.U. übertreffen. Das Prinzip der Normalisierung verliert durch diese Hinweise an Wünschbarkeit und Realisierbarkeit.

4. 5. Arbeit und Berufsbildung in den Werkstätten für Behinderte

4. 5. 1. Der Begriff "Werkstatt für Behinderte"

In einer im März 1968 gemeinsam von der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation, Heidelberg und dem Werkstattausschuß der Bundesvereinigung Lebenshilfe, Marburg erarbeiteten "Empfehlung" wurde folgende Arbeitsdefinition geschaffen:

"Werkstätten für Behinderte sind Arbeitsstätten, die Personen, welche wegen ihrer Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, Arbeitsplätze zur Verfügung stellen und für eine bestmögliche Weiterentwicklung der Behinderten in Bezug auf ihre Persönlichkeit und Leistungsfähigkeit Sorge tragen" (Lebenshilfe 1969, 4/2).

WERTENBRUCH (1972 1 ff.) berichtet von den Schwierigkeiten, den Begriff "Werkstatt für Behinderte" (in der Folge oft mit "WfB" abgekürzt) eindeutig zu fassen. Mit diesem Begriff (früher: "beschützende Werkstätten", "geschützte Werkstätten" oder "Sonderwerkstätten") sei "keineswegs ein bestimmter, definitorisch klar umrissener Inhalt verbunden, der diese Einrichtung von anderen sozialen Phänomenen eindeutig abhebt". Besonders problematisch sei die Abgrenzung der WfB von Produktionseinrichtungen, die in (geschlossenen) Anstalten eingegliedert sind.

Nach eigenen Beobachtungen nennen viele Anstalten ihre Produktions-Abteilungen auch "Werkstatt für Behinderte". Auch weisen diese Einrichtungen ein ähnliches Bild und ähnliche Probleme auf, wie die offenen und halboffenen

WfB im engeren Sinne, zumal sich viele Anstaltswerkstätten bereits zu halboffenen Einrichtungen entwickelt haben. Eine klare begriffliche Definition von WfB ist also im Augenblick noch nicht möglich. Indes gibt es eine Reihe gemeinsamer Merkmale, die eine Zuordnung zum Bereich "Werkstatt für Behinderte" zulassen. WERTENBRUCH (a.a.O., 4) nennt u.a. folgende Indizien: Zuschußbedarf des Betriebes, Orientierung mehr an den Bedürfnissen der Behinderten, als an gewinnbringender Produktion, erheblich niedrigeres Lohnniveau, zusätzliche therapeutische Maßnahmen.

Nach LENNIG (1972, 149) unterscheidet sich die WfB von anderen Arbeitsplätzen dadurch, daß "in der Werkstatt für Behinderte der Personenkreis konstant, die Produktion jedoch austauschbar ist, während auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt die Produktion feststeht und die Arbeitskräfte austauschbar sind".

Das Institut für Sozialrecht, Bochum hat seiner Untersuchung (1972) folgende vorläufige Definition von WfB zugrunde gelegt: "Als 'Werkstätten für Behinderte' werden (deshalb) hier diejenigen (halb-) offenen Einrichtungen verstanden, deren Arbeitsplätze eigens auf die besonderen Verhältnisse der Behinderten abgestellt sind und die den Behinderten dadurch die Möglichkeit einer Tätigkeit eröffnen, die ihnen der allgemeine Arbeitsmarkt auch mit Hilfe des Schwerbeschädigtengesetzes nicht bietet" (1972, 4).

Dieser Definition, als auch den oben genannten Indizien entsprechen auch die Produktions-Einrichtungen in den Anstalten, weshalb m.E. nichts dagegen spricht, den Begriff WfB auch auf diese Einrichtungen anzuwenden.

Die umfassendste empirische Untersuchung, die bisher über Werkstätten für Behinderte durchgeführt wurde, stammt vom Institut für Sozialrecht in Bochum (Die Werkstatt für Behinderte, 1972, Bochum). Sie basiert auf einer Umfrage bei 129 Werkstätten für Behinderte im Jahre 1971. In Kürze sollen daraus einige Ergebnisse dieser Umfrage referiert werden, die den Begriff Werkstatt für Behinderte zu umschreiben vermögen.

1) Die Gesamtzahl der Werkstätten für Behinderte (WfB) in der Bundesrepublik Deutschland mit Westberlin gibt die Studie mit "rund 240" WfB und sog. Anlernwerkstätten an. (Demgegenüber weist das Verzeichnis der Werkstätten für Behinderte der Arbeitsgemeinschaft Rehabilitation 303 Werkstätten für Behinderte aus. Darin sind nicht enthalten die Werkstätten, die im Rahmen von Anstalten und Heimen betrieben werden).

2) Die Belegschaft der WfB

a) Geschlecht:	59 % männliche Behinderte
	41 % weibliche Behinderte

b) Behindertenart:	10 % Körperbehinderte
	79 % Geistigbehinderte

1 % Blinde oder Sehbehinderte
 11 % Sprachbehinderte
 6 % Seelisch Behinderte
 1 % Taube oder Schwerhörige
 4 % Sonstig Behinderte

c) Alter der Behinderten: unter 18 Jahre 19 %
 19 bis 29 Jahre 60 %
 30 bis 40 Jahre 16 %
 über 40 Jahre 5 %

3) Arbeitszeit 8 % der Behinderten unter 3 Stunden täglich
 24 % der Behinderten 3 bis 5 Stunden täglich
 68 % der Behinderten über 5 Stunden täglich

4) Beschäftigungsvergütung

25 % der Behinderten verdienen unter 30,-- DM mtl.
 34 % der Behinderten verdienen 30,--DM bis 60,--DM mtl.
 23 % der Behinderten verdienen 61,--DM bis 114,--DM mtl.
 8 % der Behinderten verdienen 115,--DM bis 250,--DM mtl.
 10 % der Behinderten verdienen über 250,-- DM mtl.

Durchschnittsverdienst der Behinderten in WfB 1971:
 63,67 DM mtl.

5) Unentgeltliche Sachleistungen der WfB an die Beschäftigten

68 % der WfB bieten ihren Behinderten Verpflegung
 80 % der WfB bieten Transport
 7 % der WfB bieten Unterkunft
 60 % der WfB bieten ein pädagogisches Programm
 69 % der WfB bieten Sport und Gymnastik
 31 % der WfB bieten Sonstiges (Ausflüge, Freizeitprogramm, Erholungsaufenthalte, Ferien)

6) Sozialversicherungsschutz für die Behinderten

10 % der Behinderten sind in der gesetzlichen Krankenversicherung
 10 % sind in der Rentenversicherung
 3 % sind in der Arbeitslosenversicherung
 51 % sind in der Unfallversicherung

7) Überschüsse und Defizite der WfB

- 1 % der WfB arbeitet mit Überschüssen
- 2 % der WfB arbeiten im wesentlichen kostendeckend
- 97 % der WfB arbeiten nur mit Hilfe von Zuschüssen Dritter

8) Übertritt von Behinderten in den freien Arbeitsmarkt (Rehabilitationsprognose)

- in 15 % der WfB werden 0 % der Behinderten einmal übertreten
- in 13 % der WfB könnten 1 - 3 % der Behinderten einmal übertreten
- in 26 % der WfB sind es 4 - 6 % der Behinderten
- in 23 % der WfB sind es 7 - 10 % der Behinderten
- in 10 % der WfB sind es 1 - 20 % der Behinderten
- in 9 % der WfB sind es mehr als 20 % der Behinderten, die u.U. einmal in den freien Arbeitsmarkt übertreten können.

Durchschnittliche Rehabilitationsprognose: ca. 10 % der Behinderten.

4.5.2. Gesetzliche Grundlagen der Werkstatt für Behinderte

Der Werkstattsektor ist in einem rasanten Expandieren begriffen, seitdem die gesetzlichen und damit finanziellen Grundlagen für Errichtung und Betrieb von WfB geschaffen sind.

1) Das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) in der Neufassung vom 25.3.1974 regelt im Unterabschnitt 7 die Hilfe des Staates zur Eingliederung der Behinderten. Als Maßnahme zur Eingliederung in das Arbeitsleben sieht es u.a. vor: "Behinderten, bei denen wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung arbeits- und berufsfördernde Maßnahmen nach Absatz 1 mit dem Ziel der Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht in Betracht kommen, soll nach Möglichkeit Gelegenheit zur Ausübung einer der Behinderung entsprechenden Beschäftigung, insbesondere in einer Werkstatt für Behinderte gegeben werden" (§ 40, 8,2).

Eine eigene Definition von "Werkstatt für Behinderte" bringt das BSHG nicht: "Der Begriff Werkstatt für Behinderte und ihre fachlichen Anforderungen richten sich nach den Vorschriften des Schwerbehindertengesetzes" (§ 40,8,3).

2) Das Schwerbehindertengesetz (SchwbG) enthält folgende Definition: "Die Werkstatt für Behinderte ist eine Einrichtung zur Eingliederung Behinderter in das Arbeitsleben. Sie bietet denjenigen Behinderten, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, einen Arbeitsplatz oder

Gelegenheit zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit" (SchbG, § 52, 1). Das neue Schwerbehindertengesetz in der Fassung vom 29.4.1974 schafft auch die gesetzliche Voraussetzung für eine ausreichende Beschäftigungslage der WfB: "Arbeitgeber, die an Werkstätten für Behinderte Aufträge erteilen, können 30 vom Hundert des Rechnungsbetrages auf die jeweils zu zahlende Ausgleichsabgabe anrechnen" (§ 53, zur Regelung der Ausgleichsabgabe siehe SchwbG § 7 mit 9). "Aufträge der öffentlichen Hand, die von den Werkstätten für Behinderte ausgeführt werden können, sind bevorzugt diesen Werkstätten anzubieten" (§ 54).

3) Die dritte Säule der Institution Werkstatt für Behinderte ist das Ausbildungsförderungsgesetz (AFG), das auch die individuelle und institutionelle Förderung der beruflichen Ausbildung und Fortbildung der Behinderten regelt:

"Die Bundesanstalt gewährt...als berufsfördernde Leistungen zur Rehabilitation die Hilfen, die erforderlich sind, um die Erwerbsfähigkeit der körperlich, geistig oder seelisch Behinderten entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu bessern, herzustellen oder wiederherzustellen und die Behinderten möglichst auf die Dauer beruflich einzugliedern" (AFG, § 56).

Zur Ergänzung wäre noch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) heranzuziehen, das in § 48 und 49 eine weitere Regelung für die berufliche Bildung Behinderter trifft (siehe dazu Abschn. 4.6.).

Diese Gesetzesgrundlagen bilden ein sicheres juristisches Fundament und den nötigen finanziellen Rückhalt für die Werkstatt für Behinderte, die damit voll als Institution für Arbeit und Berufsbildung Behinderter etabliert wurde. Die unterschiedlichen Ziele und Intentionen der verschiedenen Gesetze wurden hier bewußt noch nicht referiert. Da diese Gesetze verständlicherweise bedeutenden Einfluß auf die Zielsetzungen und Bestrebungen der Werkstätten für Behinderte ausüben, werden sie im nächsten Abschnitt gegenübergestellt.

4. 5. 3. "Zielkonflikte" in der Werkstatt für Behinderte

Unterschiedliche Zielsetzungen der WfB ergeben sich nicht nur aus den unterschiedlichen Intentionen der gesetzlichen Bestimmungen, sondern auch aus den z.T. divergierenden Interessen der betroffenen Partner: Die Behinderten auf der einen und die Wirtschaft und der Arbeitsmarkt auf der anderen Seite. Und nicht zuletzt werden die jeweiligen normativen Einstellungen, weltanschaulichen Richtungen und ideologischen Voraussetzungen der Gründer, Träger, leitenden und mitarbeitenden Verantwortlichen einer WfB einen entscheidenden Einfluß auf die geltenden Zielvorstellungen haben (Hypothesen 4, 5, 8, 9). Daraus resultieren dann unterschiedliche Konzeptionen der Werkstätten für Behinderte. Da es sich hier um jene Faktoren handelt, die wahr-

scheinlich den größten Anteil an der Gestaltung des konkreten Arbeitsplatzes des Behinderten haben, gebührt ihnen auch eine besondere Beachtung, wenn es um die Optimierung der Arbeitssituation Geistigbehinderter geht.

Nach eigenen Beobachtungen orientieren viele Werkstätten ihre Konzeptionen mehr an den Ausführungen des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG), das in § 1 lautet: " Aufgabe der Sozialhilfe ist es, dem Empfänger der Hilfe die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht." Nach diesem Leitgedanken wird dann auch die Eingliederungshilfe für Behinderte ausgerichtet: " Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und den Behinderten in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört vor allem, dem Behinderten die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern.." (§ 39, 3).

Als einzelne Maßnahmen zur Eingliederung werden u.a. genannt (und finanziell gefördert) : Hilfe zur Ausbildung für einen angemessenen Beruf oder für eine sonstige angemessene Tätigkeit, Hilfe zur Erlangung eines geeigneten Platzes im Arbeitsleben, Hilfe bei der Beschaffung und Erhaltung einer Wohnung, Hilfe zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft.

Werkstätten, die sich am BSHG orientieren, werden deshalb besonders die Eingliederung des Behinderten in eine kleinere oder größere Gemeinschaft anstreben.

Andere Werkstätten für Behinderte, die sich mehr nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und dem Schwerbehindertengesetz (SchwbG) ausrichten, setzen ihre Schwerpunkte in entsprechend anderer Richtung. AFG und SchwbG sowie die Durchführungsanweisungen (A Reha) intendieren eindeutig die Eingliederung in das Erwerbsleben: " Die Maßnahmen nach dieser Anordnung sind im Rahmen der Zielsetzung des Arbeitsförderungsgesetzes darauf auszurichten, daß die Behinderten vollständig und dauerhaft in Arbeit und Beruf eingegliedert und damit von der Hilfe anderer weitgehend unabhängig werden" (A Reha §1). Die WfB muß im Sinne dieses Gesetzes vor allem die arbeitsbezogene Leistungsfähigkeit des Behinderten fördern. Sie steht nur jenen Behinderten offen, die in der Lage sind, eine "wirtschaftlich verwertbare Arbeitsleistung" zu erbringen. Individuelle Leistungen nach dem AFG werden nur gewährt, wenn u.a. "das Leistungsvermögen des Behinderten erwarten läßt, daß er das Ziel der Maßnahme erreichen wird", d.h. wenn er nach Abschluß der Maßnahme voraussichtlich eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt oder in einer Werkstatt für Behinderte aufnehmen kann. Dabei ist eine Tätigkeit in einer WfB nur "dann eine Eingliederung im Sinne von § 57 AFG, wenn zu erwarten ist, daß der Behinderte ein Einkommen erzielen wird, welches nicht unter dem Regelsatz eines Haushaltsvorstandes im Sinne des Sozialhilferechts liegt" (A Reha, § 3, 2).

Diese Gesetze gehen jeweils von verschiedenen Werkstattbegriffen aus bzw. führen zu verschiedenen Werkstattbegriffen. Während das BSHG von "Möglichkeiten zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit" spricht, gewährt das AFG Zuschüsse nur für "Arbeitsplätze" und verlangt ein "Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeit". Aus diesen unterschiedlichen Aussagen und Intentionen der Gesetze werden unterschiedliche Konzeptionen der WfB abgeleitet. Dem AFG liegt eher die Auffassung von Werkstatt für Behinderte als industriell-produktionsorientierter Betrieb und als Durchgangsstation in den allgemeinen Arbeitsmarkt zugrunde. Das BSHG legt dagegen eine Konzeption nahe, die in der WfB für Behinderte einen Lebensraum mit ausgeprägtem Schutzcharakter und therapeutischen und sozial-pädagogischen Angeboten schaffen will (Hypothese 7).

Das Bestehen dieser beiden Gesetze ermöglicht ein breit gefächertes Angebot an Rehabilitations- und Fördermaßnahmen für verschiedenartig Behinderte, versetzt jedoch manche Werkstätten in den Zwang, ihre Konzeption mehr nach dem einen oder dem anderen Gesetz auszurichten.

In vielen Beiträgen von Fachleuten aus dem Werkstattbereich kommt dieser Konflikt, aber auch das Bemühen um einen Ausgleich zwischen den scheinbaren Gegensätzen zum Ausdruck.

Die Werkstätten der Bundesvereinigung "Lebenshilfe" scheinen den offiziellen Verlautbarungen nach mehr den betriebsnahen Charakter anzustreben. Es wird die Konzeption vertreten, daß "die Werkstatt für Behinderte in ihrer Aufgabenstellung den normalen Produktionsstätten soweit wie möglich anzunähern ist und zugleich auf pädagogische und fürsorgerische Hilfe für die behinderten Beschäftigten in der Werkstatt nicht verzichtet werden kann" (Empfehlung des Werkstattausschusses, Mai 1968). Diese Auffassung wird in einer neueren Empfehlung vom Oktober 1973 nicht mehr explizit vertreten. Als Ziele werden hier genannt: Weitmöglichst berufliche und gesellschaftliche Eingliederung, Abbau von Isolierung und Diskriminierung, Teilerwerb des Lebensunterhaltes, Entlastung der Eltern, spezielle pädagogisch-therapeutische Maßnahmen. Der Pädagogik wird eine "wichtige Funktion" zugewiesen. "Sie darf weder nach Umfang und Intensität vernachlässigt werden, noch darf sie den Betriebscharakter der Werkstatt aufheben" (Empfehlung des Werkstattausschusses vom Oktober 1973, unveröffentlichtes Manuskript). Hinsichtlich der Arbeitsorganisation und Ausstattung müsse die WfB "über eine zeitgemäße Betriebsorganisation verfügen, betriebsnahe Arbeitsbedingungen bieten und einen wirtschaftlichen Arbeitsablauf ermöglichen". Sie bietet den Behinderten "in der Regel eine wöchentliche Arbeitszeit von mindestens 30 Stunden" (ebenda).

SAUTER (Werkstattreferent der BV-Lebenshilfe) spricht von einem "Gegensatz zwischen wirtschaftlichem und sonderpädagogischem Bemühen der WfB". Die Aufgabenstellung der WfB werde noch unterschiedlich gesehen, die Diskussion sei noch nicht abgeschlossen. "Auch die WfB als besonderer Betrieb ist eine Produktionsstätte", deren Leistungsfähigkeit abgelesen werden kann an ihrer "Produktivität, Wirtschaftlichkeit und Rentabilität".

Der "Grundsatz der Wirtschaftlichkeit ist zu gewährleisten" (SAUTER(2)). Auch diese Erläuterungen spiegeln das Bemühen um eine Standortfindung zwischen einer sozialpädagogisch-therapeutisch ausgerichteten Einrichtung und einer industriellen Produktionsstätte wider: Die WfB sei eine Arbeitsstätte (Produktionsstätte). Heute sei die WfB größtenteils noch soziale Einrichtung, auf längere Sicht sei die WfB "als Betrieb anzustreben". Sie habe wirtschaftliche Arbeitsergebnisse anzustreben. Neben dieser Ausrichtung auf den wirtschaftlichen Leistungszusammenhang, in dem sich die Behinderten "den Erfordernissen der Arbeitswelt soweit wie möglich anzupassen" haben, fordert SAUTER, "daß der Behinderte im Mittelpunkt unserer Maßnahmen zu stehen hat. Trotz Gewährleistung wirtschaftlicher Prinzipien sollte die individuelle Förderung eines jeden behinderten Mitarbeiters bedacht werden" und es gelte, "die Abhängigkeit der ökonomischen Funktion von der pädagogischen - und umgekehrt -" zu sehen.

Im "richtigen Verständnis der beiden Komponenten - hier Pädagogik und dort wirtschaftlich verwertbare Arbeit" scheint nach SAUTER "die Lösung der gesamten Werkstattproblematik zu liegen" ((1) (2) (3) (4)).

LENNIG (Leiter der Praunheimer Werkstätten) fragt: "Liegt der Schwerpunkt der Werkstatt ausschließlich im pädagogischen Bereich oder geht es dabei nur um die Produktion?" (1969, 10 B)

Er unterscheidet mehrere "ideologische Modelle" von WfB, in die "die jeweiligen Philosophien der jeweiligen Stifter und Initiatoren" eingegangen sind:

- das pädagogische Schul-Modell
- das medizinische Krankenhaus-Modell
- das handwerkliche Zunft-Modell
- das landwirtschaftliche Modell
- das Wohltätigkeits-Basar-Modell
- das abhängige Fremd-Produktions-Modell
- das weniger abhängige Eigenproduktions-Modell
- das Dienstleistungsmodell.

LENNIG stellt fest, daß es sich bei den Aufgaben und Funktionen der WfB "um ein mehrdimensionales Bündel" handelt.

Für HAACK (Geschäftsführer der WfB in Wilhelmshaven, 1969, 387 f.) sind die "Forderungen, die sich aus den individuellen Bedürfnissen der Behinderten ergeben, vorrangig und beherrschend." "Unabhängig von der jeweiligen Produktion (sei) die Beschützende Werkstatt eine soziale Einrichtung und wird es immer bleiben". Die Aufgabe der Güterproduktion sei nachgeordnet. Die Aufgabe einer Werkstatt für Behinderte laute also, Behinderten Eingliederungshilfe durch Gewährung von angemessenen Arbeitsmöglichkeiten zu geben. Die Produktion sei also das Mittel, nicht der Zweck. Sie stelle aber das beherrschende, zentrale Mittel dar. Arbeit sei aber lediglich eines unter anderen denkbaren Modellen, die die Eingliederung von Behinderten betreiben. Wer sich jedoch für die Arbeit und die Werkstatt entscheide, habe sich auf Produktion einzustellen. Da die Produktion aber eigenen Gesetzen unterliege und viele Größen (Material, Arbeitstechnik, Arbeitsorganisation) ihr vorgegeben seien, werden die Notwendigkeiten, die sich aus der Produktion ergeben, "ein sehr bestimmender Faktor in der Werkstatt für Behinderte". Daher bedeute Eingliederungshilfe für Behinderte durch Gewährung von Arbeit: "Die Beschützenden Werkstätten müssen ständig den Ausgleich zwischen den Bedürfnissen der Behinderten und den Erfordernissen aus der Produktion herstellen".

In der oben genannten Studie hat das Institut für Sozialrecht an der Ruhr-Universität Bochum (1972) die Institution Werkstatt für Behinderte unter verschiedenen Aspekten beleuchtet. In ihr stellt auch HAASER (68 ff.) fest, daß die Diskussion um die Funktion der WfB noch nicht abgeschlossen sei. Die empirische Umfrage bei Werkstattleitern ergab zur Frage hinsichtlich des Zielkonfliktes zwischen pädagogisch-therapeutischen und betriebswirtschaftlichen Erwägungen folgendes Ergebnis:

68 % der Werkstatt-Leiter gaben an, "die meisten Behinderten nach pädagogisch-therapeutischen Gesichtspunkten beschäftigen" zu können.

28 % der Werkstattleiter bestätigen: "Wir müssen uns in erster Linie nach der Auftragslage und der Rentabilität richten und können nicht immer von den Bedürfnissen der Behinderten ausgehen" (a.a.O., 690)

Ob diese Verteilung der Werkstatt-Konzeptionen, wie sie von den Werkstattleitern angegeben wird, der Realität des konkreten Arbeitsplatzes Geistig-behinderter entspricht, muß in Frage gestellt werden. Eigene Beobachtungen und andere Literaturbeiträge würden das Verhältnis von behinderten- und betriebsorientierten Konzeptionen eher auf 1 : 1 festlegen. Die empirische Untersuchung soll diese Frage klären helfen (siehe Hypothesenplan).

Auch HAASER bestätigt, daß die WfB sich einem Bündel von Erwartungen konfrontiert sehe, die nur zum Teil miteinander vereinbar seien. Er nennt drei Interessen-Vertreter, von denen hauptsächlich Anforderungen an die WfB gestellt wurden:

- die Behinderten bzw. deren Familien,
- die Sozialpolitik als Geldgeber, deren Intentionen in den oben genannten Gesetzen zum Ausdruck kommen,
- die Werkstatt selbst: Ihr Träger, ihre Mitarbeiter und gewisse Sachzwänge der Produktion.

Durch das breite Spektrum der Erwartungen ergeben sich für die WfB "mögliche Interessenkollisionen und Zielkonflikte" (HAASER). Entscheidungen über Prioritäten werden dann zusätzlich noch dadurch erschwert, daß die Ansprüche der genannten Interessenträger in sich oft widersprüchlich sind. Was die Sozialpolitik betrifft, wurden die divergierenden Absichten der betreffenden Gesetze bereits beschrieben. Eine weitere Quelle solcher "Prioritätenprobleme" stellt nach HAASER (1972,85) die "heterogene Bedürfnisstruktur der beschäftigten Behinderten" dar. Denn während die leistungsfähigeren Behinderten betriebliche Arbeitsbedingungen wünschen, entspricht den Bedürfnissen der Schwerstbehinderten mehr eine "beschäftigungstherapeutische Betreuung mit musischen und spielerischen Komponenten". Auch die "verschiedenen Mitarbeitergruppen der WfB melden bestimmte Ansprüche an".

Schließlich erschwert auch noch das Fehlen von ausreichenden empirischen und theoretischen Grundlagen die Entscheidungen für diese oder jene Konzeption. Denn viele psychologische, soziologische und pädagogische Fragen im Werkstattbereich sind noch unbeantwortet. Als Beispiel nennt HAASER die "Unsicherheit über die Anwendbarkeit des Leistungsprinzips" in der Werkstattarbeit. Deshalb ist auch der Notruf eines Praktikers durchaus verständlich: "Wir warten alle darauf, für die theoretische Untermauerung unserer Arbeit Hilfe von der Wissenschaft zu bekommen. Diese Hilfe heißt auch: Fachliche Korrektur der Praxis aus kritischer Distanz" (HAACK, 1969, 388).

Die beschriebenen Diskussionen um Funktionen und Konzeptionen der WfB spielen sich hauptsächlich auf offizieller Ebene ab. Auch wenn sich eine WfB mehr für diese oder jene Konzeption entschieden hat, bleibt noch offen, inwieweit sich diese Konzeption auch tatsächlich in der unmittelbaren Bezugsperson des Behinderten personifiziert und auswirkt. Es stellt sich dann die Frage: Mit welchen Zielvorstellungen, Einstellungen, Anforderungen und Formen der Hilfe wendet sich der Gruppenleiter seinen behinderten Mitarbeitern zu? Es muß nicht sein, daß die Zielvorstellungen des Werkstattleiters und die Zielvorstellungen seiner Gruppenleiter und sonstigen Mitarbeiter identisch sind. Es wäre denkbar, daß die Intentionen der verschiedenen Gruppen des Werkstattpersonals gegenüber den Behinderten entsprechend ihren Ausbildungswegen, Funktionen in der Werkstatt und Verantwortlichkeitsbereichen ein mehr oder weniger differenziertes Bild ergeben (Hypothese 6).

Gewiß ist der Werkstattleiter der Hauptverantwortliche, der in erster Linie die Konzeption seiner Werkstatt beeinflussen wird. Die hier gestellte zentrale

Frage ist jedoch, welcher Art die Motive, Einstellungen, Intentionen und Anforderungen sind, mit denen sich der Behinderte unmittelbar konfrontiert sieht. Gelänge es, dieses engste sozial-psychische Umfeld zu erfassen, dann könnten Aussagen darüber gemacht werden, welchen Interessen und Absichten der Behinderte in der WfB ausgesetzt ist. Sind es produktionsorientierte und betriebswirtschaftlich begründete oder pädagogisch-therapeutisch abgeleitete Angebote und Anforderungen (Hypothese 1)? Die Aufdeckung der Normen, die der Behinderte direkt zu spüren bekommt, könnte auch Aussagen darüber erlauben, ob und wie weit der Behinderte am Arbeitsplatz der WfB seine Bildungsbedürfnisse erfüllen kann. Die Frage nach der Bildung stellt sich hier, weil der Pädagogik (und für die Behinderten der Sonderpädagogik) es aufgetragen ist, Raum zu schaffen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, Hilfen und Anregungen (auch Anforderungen) zu geben für die Weiterentwicklung der Person und die Bedingungen bzw. das Umfeld zu schaffen, in dem Entfaltung und Weiterentwicklung möglich sind.

4. 5. 4. Berufsbildung in der Werkstatt für Behinderte

Die Frage nach der Bildung am Arbeitsplatz stellt sich hier aber auch, weil offizielle Konzeptionen und führende Vertreter der Werkstätten für Behinderte die Bildung durchaus auch als Funktion der Werkstatt anerkennen. Ausserdem waren es hauptsächlich die WfB, die in der Vergangenheit Wege der Berufsbildung Geistigbehinderter beschritten und für die Zukunft Konzeptionen für eine Berufsbildung Geistigbehinderter erarbeitet haben.

Als allgemeine Bildungsaufgaben der WfB werden genannt: "Bestmögliche Weiterentwicklung der Behinderten in Bezug auf ihre Persönlichkeit" (Handbuch der BV-Lebenshilfe), "Hilfe zur Teilnahme am Leben der Gemeinschaft" (HAACK, BSHG), "persönliche Hilfe" (HAACK), "ein immerwährender Prozeß des Life-long-learning" (LENNIG), "Erhaltung, Befestigung und Erweiterung des zuvor Gelernten", "altersgemäße Anregung, Anleitung und Hilfe zu einer weitergehenden Selbständigkeit, inneren Erfüllung und Eingliederung in das Leben unserer Gesellschaft" (BV-Lebenshilfe, Pädagogischer Ausschuß, 1969). Zur Erreichung dieser Ziele führen die WfB sog. arbeitsbegleitende Maßnahmen durch:

60 % der vom INSTITUT FÜR SOZIALRECHT Bochum (a.a.O., 698 u. 715) befragten Werkstattleiter gaben an, ihren Behinderten ein "pädagogisches Programm" zu bieten. 13 % der Werkstätten haben täglich ein "Unterrichtsprogramm", 28 % ein bis zweimal pro Woche, 2,5 % ein bis zweimal pro Monat, 4,5 % seltener, 50 % nie.

Um ein Bild davon zu bekommen, inwieweit die WfB Bildungsaufgaben wahrnehmen, wären auch Auskünfte über die Inhalte der angebotenen "Unterrichtsprogramme" nötig. Auch sind Unterrichtsprogramme innerhalb von arbeitsbegleitenden Maßnahmen nicht der einzige Weg, den Behinderten Bildungsangebote zu machen.

Vielmehr könnte die Arbeitstätigkeit selbst, die Beschäftigung in den Arbeitspausen, die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens und die einzelnen Interaktionen zwischen dem Behinderten und seinem Gruppenleiter für den Behinderten Bildungschancen eröffnen. Die gesamte Werkstatt könnte ein Lernfeld darstellen.

Neben der "Förderung der Gesamtpersönlichkeit" betrachtet die WfB die berufliche Aus- und Fortbildung als eine ihrer wesentlichsten Aufgaben. Das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) gewährt im Rahmen der Eingliederungshilfe für Behinderte (Unterabschnitt 7) finanzielle "Hilfe zur Ausbildung für einen angemessenen Beruf oder für eine sonstige angemessene Tätigkeit...insbesondere in der Werkstatt für Behinderte". Der Bundesanstalt für Arbeit obliegt nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) die individuelle und institutionelle Förderung der beruflichen Aus- und Fortbildung auch behinderter Jugendlicher und Erwachsener. Allerdings leistet die Bundesanstalt diese Hilfe nur in "subsidiärer Zuständigkeit" und unter den oben genannten Bedingungen (siehe Abschn. 4. 5. 2.). Aufgrund dieser Gesetze ist es "Ziel und Aufgabe der Werkstätten für Behinderte..., eine angemessene, persönlich zufriedenstellende und nützliche Lebensaufgabe für den Behinderten zu finden in einer der verschiedenen Ausbildungs- und Arbeitsbereiche in der Werkstatt oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt" (LENNIG 1972, 146). Bei der "Berufsausbildung" in der WfB handelt es sich jedoch "nicht um eine klassische Ausbildung, sondern mehr um eine Einarbeitung, ein Trainieren auf einen individuellen, jedoch wirklichkeitsnahen Bereich...", d.h. nicht um traditionelle Berufsziele, sondern um das Einarbeiten in Tätigkeitsbereiche wie Zusammenbauen, Montieren, Bedienen von Maschinen, Bearbeiten von Material u.a.

Diese Priorität der beruflichen Aus- und Fortbildung innerhalb der WfB wird auch von HAASER (1972, 75) festgestellt: "Die zentrale Aufgabe der WfB liegt in der beruflichen Habilitation und Rehabilitation, d.h. in institutionellen Arrangements, die behinderten Menschen eine Berufstätigkeit auf dem "allgemeinen" oder auf dem besonderen (nämlich wettbewerbsgeschützten) Arbeitsmarkt ermöglichen." Das geschehe durch die Vermittlung von elementaren technischen Fertigkeiten, die Qualifizierung zum Übertritt in den allgemeinen Arbeitsmarkt und die Bereitstellung von von behinderungsadäquaten Dauerarbeitsplätzen in der WfB.

Die Erhebung des INSTITUTS für Sozialrecht Bochum (1972, 711 f.) ergab, daß 3 % der Jugendlichen in WfB einen Berufsschulunterricht in normalen Be-

rufsschulklassen besucht, 16 % einen Berufsschulunterricht in Sonderklassen der Berufsschule, 33 % einen berufsschulmäßigen Unterricht in der WfB und 47 % keinen Berufsschulunterricht. Ein Ausbildungsverhältnis mit geregelter Ausbildungsgang besteht für 1 % der Behinderten in WfB.

Es liegen bereits ausgearbeitete Konzepte für die Organisation der Berufsausbildung in der WfB vor. Der Werkstattausschuß der Bundesvereinigung Lebenshilfe (Handbuch, Abs.3) konstituierte 1967 die "Anlernwerkstatt für Behinderte", die der eigentlichen Werkstatt für Behinderte zeitlich vorausliegt und auf eine Tätigkeit in der WfB vorbereitet. Als Aufgaben der Anlernwerkstatt werden genannt: Förderung des Arbeitsverhaltens, des positiven Leistungsgefühls, der Arbeitsfreude und Einsatzbereitschaft, die Gewöhnung an den Arbeitsrhythmus, an Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnung und Sauberkeit, die Einübung elementarer technischer Fertigkeiten, Pflege des bereits Gelernten und "Teilnahme an weiterführendem Berufsschulunterricht."

Diese Anlernung für eine Tätigkeit in der WfB erfolgt zunächst in "von der Produktion unabhängigen Grundübungen" und später in Arbeitsübungen, echten Arbeitsaufträgen zu Übungszwecken an Arbeitsstücken aus der Produktion der WfB. Vor dem Überwechseln in die WfB sind Arbeitsversuche in der WfB abzuleisten.

Während dieses Konzept der BV-Lebenshilfe die "Anlernwerkstatt" als eigene Einrichtung, aber in enger Zusammenarbeit mit der Werkstatt für Behinderte sehen will, stellt HAASER (1972, 96ff.) fest, daß "heute noch weitgehend ungeklärt (ist), welche Aufgaben den sog. Anlernwerkstätten im Rahmen des gesamten Werkstattsystems zukommen". Sie würden heute zum Teil als Ersatz und zeitliche Vorstufe einer später zu errichtenden WfB stehen und "Funktionen der Berufsbildung und Berufserprobung und des Berufsreife-trainings für Haupt- und Sonderschulabgänger übernehmen, die nicht für die WfB in Frage kommen" (a.a.O., 98).

Anstelle der eigenständigen "Anlernwerkstatt" schlägt HAASER vor, innerhalb der WfB "Anlerngruppen oder Anlernabteilungen" einzurichten, die dann "eine Durchgangsstation für alle behinderten Jugendlichen, die vom allgemeinen Arbeitsmarkt nicht aufgenommen werden und für die WfB vorgesehen sind" (a.a.O., 99).

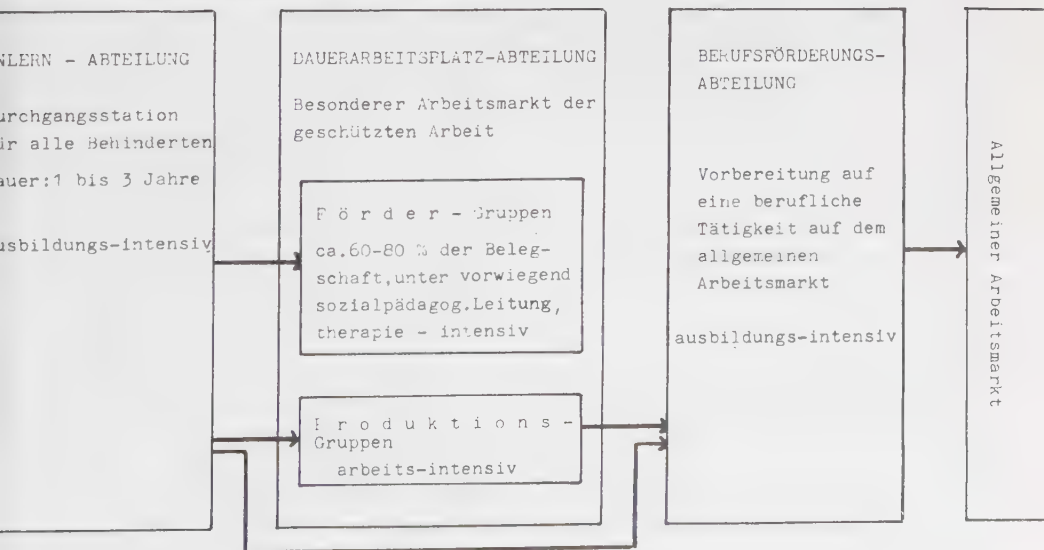
Während der "ein, zwei oder auch drei Jahre dauernden Förderung in der Anlernabteilung" sollten nach HAASER der Tagesablauf etwa zur Hälfte der Gewöhnung an Produktionsarbeit dienen, während die übrige Hälfte für lebenspraktischen und fachtheoretischen Unterricht, gezielte Therapieübungen und für musische Aktivitäten zur Verfügung stünde.

Für den Anlernbereich müßten Ausbildungspläne geschaffen werden. Berufsfördernde Maßnahmen zur Vermittlung leistungsfähiger Behinderter für den allgemeinen Arbeitsmarkt möchte HAASER aus der Anlernabteilung heraus-

nehmen und in eine eigene "Berufsförderabteilung (Berufsfördergruppen)" durchführen. Für den größten Teil der Behinderten käme nach Durchlaufen der Anlernabteilung die "Dauerarbeitsplatz-Abteilung" der WfB in Frage. Die Schwerbehinderten sollten weder für immer im Anlernbereich bleiben, noch in Produktionsgruppen lediglich mitgeschleppt werden, sondern innerhalb der Dauerarbeitsplatz-Abteilung in speziellen "Fördergruppen" beschäftigt werden. Das tägliche Arbeits- bzw. Förderprogramm dieser Fördergruppen entspricht etwa dem der Anlerngruppe, d.h. halbtags einfache manuelle Tätigkeit aus dem Produktionsprogramm der WfB, die übrige Hälfte des Tages intensive therapeutische Förderung. Die Integration dieser Behindertengruppe in die Dauerarbeitsplatzabteilung würde diesen Behinderten auch die Teilnahme an den "Früchten" der Produktion (höhere Löhne, soziale Anerkennung, Einbeziehung in die Sozialversicherung) eröffnen. Nach HAASER kämen "von den Behinderten in den jetzigen Beschützenden Werkstätten ...schätzungsweise 60 bis 80 % für solche Fördergruppen in Frage" (a.a.O., 104). Das würde bedeuten, daß der Großteil der Geistigbehinderten in sog. "Fördergruppen" Beschäftigung fände. Schematisch sieht HAASERS Modell der WfB folgendermaßen aus:

Abb. 1

Aufbau einer Werkstatt für Behinderte (nach HAASER 1972,100)



Das Konzept HAASERS enthält sich (im Gegensatz zu anderen Ansätzen) allzu hoher Erwartungen und Anforderungen hinsichtlich der arbeitsbezogenen Leistungsfähigkeit von Schwerbehinderten (Geistigbehinderten). Durch die Abkehr von einer rein produktionsbestimmten Werkstattorganisation entsteht in der WfB Raum für die Erfüllung von Bedürfnissen des Geistigbehinderten, die für ihn lebenswichtig sind: Soziale Kontakte in einer Kleingruppe, Erlebnis der Gemeinschaft, therapeutische und pädagogische Betreuung, Auflockerung im Tätigsein und Entspannung nach ernster Arbeit, körperliche Ausgleichsbewegungen, Beschäftigung nach eigenen Bedürfnissen, spielerische Aktivitäten und anderes mehr.

Indes sieht es m.E. nicht vor, den Behinderten, die in der WfB bleiben, die Chance zu eröffnen, an offiziell noch anzuerkennenden Berufsbildungsprogrammen teilzunehmen. Dieses Recht des Behinderten auf Berufsausbildung versucht das Konzept der "Berufsbildung zum Serienfertiger im Rahmen der Werkstatt für Behinderte" der Bundesvereinigung Lebenshilfe durchzusetzen.

4. 6. Berufsbildung zum "Serienfertiger" (BV-Lebenshilfe)

In einer vom Werkstattausschuß der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistigbehinderte e.V. erarbeiteten Empfehlung wird erstmals versucht, ein Berufsbild für den in Werkstätten für Behinderte tätigen Geistigbehinderten zu konzipieren. Es umfaßt mehrere Tätigkeitsfelder (Zusammenbauen und Montieren, Bedienen von Maschinen, Verarbeiten von Material u.a.), deren gemeinsames Charakteristikum die serielle Arbeitsweise ist. Als übergreifende Berufsbezeichnung dient "Serienfertiger".

Es wird nämlich davon ausgegangen, daß serielle Tätigkeiten sowohl unter dem Arbeitsangebot der Werkstatt für Behinderte, als auch dem des allgemeinen Arbeitsmarktes reichlich vorhanden sind. Der neue Beruf des Serienfertigers könnte also in der Werkstatt als auch in allgemeinen Betrieben ausgeübt werden, womit eine Durchlässigkeit zwischen beiden Arbeitsbereichen ermöglicht wird. Auch eine vertikale Stufung ist vorgesehen angesichts der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit einzelner Behinderter: Die Qualifikation zum Serienfertiger schließt auf unterschiedlichen Stufen ab, wobei dem Behinderten immer die Möglichkeit zur Qualifikation für weitere Stufen offensteht. In diesem Konzept ist also für jeden Geistigbehinderten, wenn er nur produktiv tätig sein kann, ein Beruf und eine Berufsbezeichnung vorgesehen. Die BV-Lebenshilfe hat damit eine Konsequenz aus dem Berufsbildungsgesetz gezogen. Nach diesem Gesetz ist eine offizielle Berufsbildung und -ausbildung nur für Tätigkeitsbereiche möglich, die in einem Berufsbild umschrieben und mit einer Berufsbezeichnung anerkannt sind, und für welche ein allgemein gültiger Berufsbildungsplan besteht.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung vom 14. August 1969 sieht jedoch in § 48 und 49 auch Ausnahmeregelungen für Behinderte vor.

Danach gilt für die Berufsausbildung und -fortbildung körperlich, geistig und seelisch Behinderter, soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern, § 28 des BBiG nicht, der lautet:

"Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden", d.h. es darf nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Da im Gesetz nähere Vorschriften für die Berufsausbildung der Behinderten nicht vorliegen, "regelt die zuständige Stelle die Durchführung der Berufsausbildung im Rahmen dieses Gesetzes" (§ 44). Diese Regelungen "sollen die besonderen Verhältnisse der Behinderten berücksichtigen" (§ 48, Abs. 2).

Das BBiG sieht auch vor, den Berufsbildungsvertrag mit einem Behinderten in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse einzutragen und einen Behinderten zur Abschlußprüfung auch dann zuzulassen, wenn die Voraussetzungen des § 39, 1 (Zulassungsbedingungen) nicht vorliegen (§ 48, 3).

Mit dem Berufsbild "Serienfertiger" wären somit auch die geistigbehinderten Arbeiter in die allgemeine Berufssystematik integriert und zum Träger einer Berufsbezeichnung habilitiert.

Zum Terminus selbst wäre zu überlegen, ob er nicht die Gefahr in sich birgt, daß damit der Serienfertiger zu permanenter monotoner Serienfertigung verurteilt wird. Eine Berufsbezeichnung, die neben dem Charakteristikum der Tätigkeit auch ihre rehabilitative Intention zum Ausdruck bringt, müßte eigentlich zu finden sein.

Die Empfehlung der BV-Lebenshilfe nennt als Ort der Berufsausbildung die Werkstatt für Behinderte. In ihr wird auch "der berufsschulmäßige Teil der Berufsausbildung in direktem Zusammenhang mit der Praxis durchgeführt. Vor dieser Ausbildung in der Werkstatt, die mit der sog. Eingangsstufe beginnt, sollen schon in der Abschlußstufe der Sonderschule für Geistigbehinderte berufsorientierende Maßnahmen eingeleitet werden: Besuche in der Werkstatt für Behinderte und Arbeitsversuche. Daraufhin soll sich der Behinderte während der mindestens 4-wöchigen Eingangsstufe in das Werkstattleben eingewöhnen und sich in ihm orientieren lernen. Er wird hinsichtlich seiner Fähigkeiten und speziellen Eignung beobachtet. Sein weiterer Ausbildungsweg wird geplant. Nach Durchlaufen der Eingangsstufe kommt der Behinderte in die Ausbildungsstufe 1 (Grundstufe). Sie "vermittelt elementare Voraussetzungen, die für einfachste berufliche Tätigkeit qualifizieren." Ihre Ausbildungsinhalte betreffen nicht nur den Arbeitsbereich (Umgang mit Grundwerkzeugen und einfachen Maschinen, einfache Techniken der Werkstoffbearbeitung usw.), sondern intendieren darüberhinaus die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Behinderten. Der Verbleib in der Grundstufe richtet sich nach den jeweils "individuellen Gegebenheiten" des Behinderten, ebenso die Dauer der Förderung in der letzten Ausbildungsstufe 2 (Differenzierungs-

stufe). Sie bildet den Behinderten nun in einem oder möglichst mehreren Tätigkeitsfeldern aus und schließt mit der Qualifikation zum "Serienfertiger" ab.

Der hier knapp dargestellte berufsbildnerische Ansatz der BV-Lebenshilfe eröffnet jedem Geistigbehinderten, sofern er produktiv tätig sein kann, die Möglichkeit einer anerkannten Berufsausbildung. Denn die entscheidenden Regelungen bestehen m.E. darin, daß zum ersten jeder Behinderte grundsätzlich alle drei Ausbildungsstufen durchläuft, also nicht "sitzenbleibt", und daß zum zweiten die End-Qualifikation zum Serienfertiger "auf unterschiedlichen Stufen" abgeschlossen werden kann, "mit der ständigen Möglichkeit zur Qualifikation für weitere Stufen."

Damit könnte auch den Geistigbehinderten eine regelrechte Berufsausbildung, eine anerkannte Berufstätigkeit und eine offizielle Berufsbezeichnung zuerkannt werden. Wer von Rehabilitation spricht, müßte diesen berechtigten Anspruch bei den zuständigen Behörden durchsetzen helfen.

5. Ansätze für eine Berufsbildung Geistigbehinderter im Bildungsbereich

5. 1. Der augenblickliche Stand der Berufsbildung Geistigbehinderter in den Bildungseinrichtungen

5.1.1. Berufsbildung für Geistigbehinderte in den Berufsbildungseinrichtungen

Während für andere Behinderungsarten (besonders für Blinde, Gehörlose, Taubstumme, Querschnittgelähmte u.a.) relativ gut durchorganisierte Ausbildungswege und Umschulungsmöglichkeiten bestehen, bieten sich für die große Masse der intellektuell behinderten Jugendlichen (Lern- und Geistigbehinderte) weit geringere Möglichkeiten der Berufsausbildung. "Die fortschreitende Automation macht zum großen Teil gerade die Tätigkeiten überflüssig, die die Behinderten am ehesten ausführen können" (FERBER 1967, 120), und führt damit entsprechende konventionelle Ausbildungswege ad absurdum. Gegenwärtige Tendenzen in der Arbeitswelt gehen in die Richtung, daß "sich unter dem Einfluß technischer und ökonomischer Kräfte ein sozialbiologischer Ausleseprozeß vollzieht" (a.a.O., 120), der sich vor allem auf die intellektuell Schwachbefähigten in diskriminierender Weise auswirkt. Diese Selektion in der Arbeitswelt hat eine Benachteiligung im Bereich der Berufsausbildung zur Folge: "Eine reguläre Berufsausbildung Geistigbehinderter gibt es bislang in der BRD nicht" (BACH, 1971, 12).

Der Bayerische Landesplan für Behinderte (1974) nennt folgenden Bestand an Sondereinrichtungen der Berufsausbildung Behinderter:

für Lernbehinderte insgesamt 13 Einrichtungen mit 795 Plätzen

für Körperbehinderte insgesamt 5 Einrichtungen mit 262 Plätzen

für Hörgeschädigte insgesamt 7 Einrichtungen mit 329 Plätzen

für Blinde insgesamt 3 Einrichtungen mit 73 Plätzen

Zu den bestehenden Sonderberufsschulen haben Geistigbehinderte in der Regel keinen Zugang. Denn in der allgemeinen Berufsschule und auch in der Sonderberufsschule (für Lernbehinderte, ohne Sonderklassen für Geistigbehinderte) können Geistigbehinderte wegen der dort geltenden Anforderungen nicht angemessen gefördert werden. Ein Verbleib in allgemeinen Berufsschulen wäre unter diesen Umständen sogar gleichbedeutend mit einer bedenklichen Verringerung der Integrations- und Berufschancen des Geistigbehinderten (BACH 1971, 11).

5. 1. 2. Berufsbildung in den Sonderschulen für Geistigbehinderte

Da also eine wirkliche, institutionalisierte Berufsausbildung für Geistigbehinderte nicht existiert, leisten sie ihre Berufsschulpflicht, die bis zum

18. Lebensjahr dauert, durch einen entsprechend verlängerten Besuch der Sonderschule für Geistigbehinderte ab. Damit fällt praktisch der Sonderschule für Geistigbehinderte die Aufgabe zu, ihre geistigbehinderten Jugendlichen auf das Arbeitsleben vorzubereiten.

Aber die gezielte und systematische Vorbereitung auf die spätere Arbeits- und Berufssituation der geistigbehinderten Jugendlichen im Berufsschulalter (15 - 18 Jahre) wurde bisher sowohl von der Sonderpädagogik als Theorie, noch von der Praxis der Sonderschule für Geistigbehinderte vernachlässigt. Es fehlen diesbezügliche bildungspolitische Initiativen, und abgesehen von "partiellen verdienstvollen Traditionen einzelner Einrichtungen" (BACH), die entsprechenden konkreten Maßnahmen. Nach BACH (1971, 11) sind für die Geistigbehinderten "besondere berufsschulische Einrichtungen unerlässlich."

Einige Sonderschulen, an denen eine Werkstufe (Abschlußstufe) eingerichtet ist, unternehmen innerhalb dieser Werkstufe Ansätze einer arbeits- und berufsvorbereitenden Bildung. Die Konzeption der Werkstufe ist noch keineswegs ausgereift, aber mit dem Anwachsen der Zahl der berufsschulpflichtigen Jugendlichen in den Sonderschulen für Geistigbehinderte eine immer dringender werdende Aufgabe.

Vor allem besteht die dringende Notwendigkeit, für diesen Bereich einen curricularen Lehrplan zu erstellen, der sich auch an den späteren Lebenssituationen geistigbehinderter Schüler orientiert. Denn die geltenden Lehrpläne für die Sondervolksschulen für Geistigbehinderte bieten so gut wie keine curriculare Grundlage für die Vorbereitung auf das Arbeitsleben Geistigbehinderter. Dieses Defizit soll im folgenden Abschnitt anhand einiger zufällig ausgewählter amtlicher Lehrpläne aufgezeigt werden.

5. 1. 3. Die "Arbeit" in einigen amtlichen Lehrplänen der Sonderschulen für Geistigbehinderte

Die amtlichen Lehrpläne stellen für den Unterrichtenden die offizielle Richtschnur für Inhalt und Methode seines Unterrichts dar. Für die Erstellung des Jahreslehrplanes und der differenzierteren Unterrichtsvorbereitungen ist der amtliche Lehrplan die wichtigste Arbeitsunterlage. Bei Visitationen dient er einerseits dem Schulaufsichtsbeamten als Kriterium zur Beurteilung und andererseits dem Lehrer zur Begründung des Unterrichts. Der amtliche Lehrplan ist also der gemeinsam gültige Maßstab besonders für Entscheidungen, die den Inhalt und Stoff des Unterrichts betreffen. Wenn auch der konkrete Unterricht in der Regel über das, was im Lehrplan steht, hinausgeht, so sind doch in groben Umrissen aus dem geltenden Lehrplan die Hauptintentionen einer Bildungseinrichtung abzulesen.

Im folgenden soll analysiert werden, inwieweit die amtlichen Lehrpläne einiger Bundesländer auch die Intention "Hinführung zum Arbeitsleben" zum Ausdruck bringen.

5. 1. 3. 1. Lehrplan der Schulen für Geistigbehinderte in Bayern

In den Leitgedanken wird als Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte "die Hilfe zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Bewältigung ihres Lebens" genannt, eine Hilfe, die ihnen u.a. auch "ein Leben in der Arbeitswelt" ermöglichen soll. Um einer möglichen Mißdeutung dieses Zieles von vorne herein zu begegnen, wird sofort hervorgehoben: "Die einseitige Betonung einer Erziehung auf äusserliche Angepaßtheit und wirtschaftliche Brauchbarkeit hin ist zu vermeiden". Bei der Differenzierung der Aufgaben nach Schulstufen wird der letzten Stufe, der Oberstufe (auf eine Werkstufe wird lediglich in Stichworten hingewiesen), u.a. das "Lösen werkgerichteter Arbeitsaufgaben" mit "vorwiegend handelnd-arbeitenden" Lerncharakter aufgetragen. "Gegen Ende der Oberstufe trägt das Lernen vorwiegend arbeitend-sozialen Charakter. Sie bereitet den Jugendlichen auf den Übergang in das Arbeitsleben, in der Regel auf den Besuch der Werkstätte für Behinderte (Beschützende Werkstätte) vor".

Auch bei der Verteilung der Schülerstunden auf die einzelnen Lernbereiche findet die spätere Arbeitstätigkeit Berücksichtigung: "Gegen Ende der Schulzeit soll innerhalb der Lernbereiche eine Verlagerung der Schwerpunkte auf die werklichen Techniken zur Vorbereitung auf den Übergang ins Arbeitsleben erfolgen. Die Stundenzahl der übrigen Bereiche ist zugunsten dieser Techniken einzuschränken." Die Vorbereitung auf das Arbeitsleben wird dann unter dem Fach Werken subsumiert. Der Werkunterricht, der sowohl den "gestalterischen" als auch den "handwerklich-technischen" Aspekt der Welterfassung Geistigbehinderter berücksichtigen muß, geht damit "über die bisherige Begrenzung für Geistigbehinderte, nämlich auf Arbeitserziehung, weit hinaus". Diese beabsichtigte Tendenz - weg von der Arbeitserziehung, hin zum freien Gestalten - wird noch besonders betont und begründet: "Eine direkte und ausschließliche Hinführung zum Besuch der beschützenden Werkstatt beschneidet die Werkerziehung in ihrer Eigenständigkeit und verwehrt Geistigbehinderten wesentliche Bildungsmöglichkeiten." Um aber einer völligen Ausserachtlassung der Arbeitserziehung durch den Lehrer vorzubeugen, wird auch die angestrebte Tendenz zum Gestalterischen wieder gebremst: "Dennoch kann auf die Gewöhnung an gleichförmige Arbeiten im arbeitsteiligen Verfahren nicht verzichtet werden, und zwar in einer positiven Sicht als Vorbereitung auf die spätere Arbeit am Fließband". Der Stoffplan für Werken verlangt dann einen mehrjährigen Lehrgang, in dem die Schüler "in Auswahl grundsätzliche Formen des Herstellens bzw. des Veränderns" kennen lernen sollen und nennt dazu konkrete Funktionsbereiche und Themenvorschläge.

Der Lehrplan der Schulen für Geistigbehinderte in Bayern (1971) anerkennt die Intention der Vorbereitung auf das Arbeitsleben. Im dem bewußten

Abrücken von der früher vielfach praktizierten "Brauchbarmachung" des Geistigbehinderten zu einer bestimmten Arbeitstätigkeit schränkt er das Anliegen der Vorbereitung auf das Arbeitsleben wieder ein und verliert diesbezüglich an Eindeutigkeit. Für den Lehrplan-lesenden Lehrer wird zwar der Entscheidungskonflikt der Lehrplanmacher nachvollziehbar. Die Frage jedoch, wie weit und wie die Vorbereitung auf das Arbeitsleben im Unterricht stattfinden soll, bleibt offen.

5. 1. 3. 2. Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland

Als Erziehungs- und Bildungsauftrag wird hier die Führung "zu einem sinnerfüllten Leben" bezeichnet. Dies soll realisiert werden innerhalb einzelner Funktionsbereiche, unter denen lediglich "Umgänglichkeit, Selbständigkeit, Anstelligkeit, Körperbeherrschung und Handfertigkeit" auf das Arbeitsleben bezogen werden könnten. Bei den "Unterrichtsbe-reichen" wird neben der sozialen und lebenspraktischen Erziehung auch die Arbeitserziehung genannt, eine Zuweisung der Arbeitserziehung an die Werkstufe oder Abschlußstufe wird nicht vollzogen. Im Gegenteil: "Die einzelnen Aufgaben innerhalb verschiedener Bereiche lassen sich im allgemeinen nicht ausschließlich den einzelnen Schulstufen zuordnen". Unter dem Abschnitt "Organisation" aber erscheint auch die Abschlußstufe (Lebensalter etwas 15 - 18 Jahre). Sie "soll die Persönlichkeit des Behinderten weiter entwickeln, seine soziale Eingliederung fördern und ihn für einen Übergang ins Arbeitsleben vorbereiten."

Im "Besonderen Teil" dieses Bildungsplanes werden für die insgesamt neun Erziehungsbereiche Lernziele und Lerninhalte aufgezählt. "Ziel der Arbeitserziehung ist die zunehmende Befähigung zur praktischen Mithilfe bei den Aufgaben des täglichen Lebens, zur Ausübung von Tätigkeiten im späteren Berufsleben bzw. in der Werkstatt für Behinderte". Es geht um "Anstelligkeit und (zur) Befähigung, einen angemessenen Beitrag zu den gemeinsamen Pflichten innerhalb der Gesellschaft zu übernehmen." Daß sich Arbeitserziehung "innerhalb der anfallenden Alltagsverrichtungen" zu vollziehen hat, darauf weisen auch die dann folgenden Lernbereiche und -ziele der Arbeitserziehung hin: "Raumpflege, Küchenarbeit, Besorgungen, Wäschepflege, Aussenarbeiten und kleine berufsartige Tätigkeiten."

Der Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland vermag sich in der Präambel nicht eindeutig zu einer gezielten Vorbereitung der geistigbehinderten Jugendlichen auf das Arbeitsleben zu bekennen. Dadurch, daß die klare Spezifizierung der Bildungsziele der Abschlußstufe in Richtung Arbeitserziehung vermieden wird, führt sie über Raumpflege, Küchenarbeit u.ä. nicht hinaus.

5. 1. 3. 3. Richtlinien für Erziehung und Unterricht und Bildungsplan der Sonderschulen für bildungsschwache Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg

Im Teil 1 (Richtlinien) wird "die Erreichung der Gemeinschaftsfähigkeit und einer begrenzten Arbeitsfähigkeit" als Hauptziel der Sonderschule für Geistigbehinderte genannt. Die Arbeitserziehung erscheint dann bei der Aufzählung der Hauptbereiche der Erziehungs- und Bildungsarbeit nicht mehr als eigener Bereich und wird auch in der Beschreibung der Unterrichts- und Erziehungsziele jeweils nur als Unterpunkt der Lebenspraktischen Bildung genannt.

Auch der Teil 2 (Bildungsplan) nennt - neben den Bildungsbereichen Religiöse Erziehung, Lebenspraktische Bildung, Musische Bildung und Unterweisung in den Bereichen der Sprache, Schrift und Zahl - nicht die Arbeitserziehung, obwohl der Aufbau der Sonderschule hier auch eine Werkstufe aufweist. Innerhalb der Lebenspraktischen Bildung werden jedoch in einem eigenen Abschnitt Aufgaben und Inhalt der "Arbeitsvorbereitenden Erziehung" ausführlich beschrieben: "Grundlagen für die spätere praktische Tätigkeit in der 'Beschützenden Werkstätte' oder als Hilfskraft in Betrieben der freien Wirtschaft" schaffen. Dabei dürfe die "Arbeitsvorbereitende Erziehung" auf keiner Stufe das "freie schöpferische Gestalten der musischen Bildung verdrängen."

Diese Lerninhalte gelten für Unter-, Mittel- und Oberstufe (Teil A). In einen eigenen Teil B wird ein eigener Bildungsplan für "Die Werkstufe der Sonderschule für bildungsschwache Kinder und Jugendliche" vorgestellt. Sie "hat die Aufgabe, die bildungsschwachen Jugendlichen so umfassend wie möglich weiterzubilden und sie für ihr Leben als Erwachsene vorzubereiten". Die schon in der Oberstufe angestrebten "Grundlagen für das Arbeitsleben" werden fortgeschrieben: Die besondere Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit und des Gemütes, sowie die lebenspraktische Bildung. Diese seien "von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der bildungsschwachen Jugendlichen".

Sowohl die Unterrichts- und Arbeitszeit (40 Kurzstunden pro Woche), darunter 15 bzw. 18 Stunden "Arbeitserziehung und Werkstattunterricht", als auch Lernziele und Stoffplan für das Fach "Arbeitserziehung und Werkstattunterricht" weisen auf eine bewußte und gezielte Vorbereitung auf die spätere Arbeitstätigkeit hin. Der bildungsschwache Jugendliche sei "zur genauen Ausführung einfacher handwerklicher oder industrieller Teilarbeiten und zu einer guten Dauerleistung zu erziehen."

Richtlinien und Bildungsplan für die Sonderschulen für bildungsschwache Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg weisen in ihren Leitgedanken (Bildungsauftrag) die Hinführung zum Arbeitsleben nicht explizit aus. Umso mehr überrascht stellt man dann bei den Stoffplänen fest, daß der Zielkatalog der Oberstufe und im besonderen der Werkstufe eine ziemlich eindeutige Vorbereitung der bildungsschwachen Jugendlichen auf das Arbeitsleben intendiert.

5. 1. 4. Kritik an den herkömmlichen Lehrplänen

Von den Unzulänglichkeiten, die in der Curriculum-Literatur den Lehrplänen der deutschen Schulen angelastet wird, sind auch die Lehrpläne der Sonderschulen für Geistigbehinderte nicht frei. Die in den Präambeln genannten obersten Bildungsziele (z.B. sinnerfülltes, glückliches Leben, Lebenserfülltheit) erscheinen inhaltsleer. "Die Ziele... erweisen sich bei näherem Hinsehen vielfach als zu unbestimmt, als leerformelhaft, als kaum operationalisierbar und überführbar in Unterrichtshandlungen" (ZIMMER 1971, 179). Sie bleiben auch deshalb ohne Wirkung auf den konkreten Unterricht, weil sie nicht interpretiert und konkretisiert werden durch ausdifferenzierte Feinziele und Inhalte. Der Aufbau und die Codifizierungsformen der herkömmlichen Lehrpläne sind so, daß die Beziehungen zwischen den in den Präambeln allgemein formulierten Postulaten und den empfohlenen Stoffen für den Lehrer undurchsichtig bleiben. Da also der Zusammenhang zwischen dem Bildungsauftrag und dem Stoffkatalog nicht aufgedeckt ist, bzw. die lückenlose Deduktion von situationsbezogenen Lernzielen aus obersten Sinn-Normen nicht durchgehalten wird, bleiben dem Lehrer folgende Auswege:

- a) Er ignoriert mehr oder weniger die Bildungsziele und nimmt den Stoffkatalog zur Grundlage seiner Unterrichtsarbeit. Dann verzichtet er auf die letzte Begründung, warum gerade diesen Stoff und wozu, und entscheidet somit mehr oder weniger unreflektiert über die Zukunft seiner Schüler.
- b) Er nimmt die Bildungsziele zu Maximen seiner Erziehungs- und Unterrichtsarbeit und ignoriert den Stoffkatalog. Dann ist er gezwungen, selbst Unterrichtsstoffe zu bestimmen, deren Zusammenhang mit den intendierten Zielen für ihn unkontrollierbar bleiben.
- c) Er ignoriert den ganzen Lehrplan und entscheidet in eigener Verantwortung über Ziele und Inhalte seines Unterrichts. Dann übergeht er die Zuständigkeit des Staates hinsichtlich objektivierter Bildungsziele und liefert die Schüler völlig seinen Subjektivismen aus.

Diese mangelhafte inhaltliche Übereinstimmung zwischen Bildungszielen (Leitgedanken, Bildungsauftrag) und Unterrichtsthemen (Stoffkatalog) konnte oben in einigen Lehrplänen der Schulen für Geistigbehinderte nachgewiesen werden. Nach KNAB (1971, 159) ist der Lehrplan im curricularen Sinn "eine Beschreibung der Aufgaben der Schule". "Voraussetzung einer solchen Beschreibung ist die Entwicklung und Sicherung eines begründeten Zusammenhangs zwischen den Entscheidungen darüber, was Kinder lernen sollen, warum sie es lernen sollen und wann und wie sie es am besten lernen." Danach müßte aus dem Lehrplan z.B. auch eine Zuweisung der

"Arbeitserziehung" zu einer oder mehreren Schulstufen (im besonderen wohl der Werkstufe) der Sonderschule für Geistigbehinderte ersichtlich werden.

Vielfach begründet man die mangelnde Stringenz der Lehrpläne mit dem Postulat der freien Entscheidung des einzelnen Lehrers. Soweit das Prinzip der Individualisierung diesen Freiheitsraum des Lehrers voraussetzt, ist er auch zu fordern. Der normal (d.h. didaktisch zu wenig) ausgebildete Lehrer wird bei seiner Lehrplanarbeit und den permanent fälligen Zielentscheidungen zu jenem Schluß kommen, den KNAB formuliert: "Der einzelne Lehrer kann, angeleitet nur durch Richtlinien, nicht den gesamten Unterrichtsprozeß selbst planen. Er braucht Curricula mit begründeten, eindeutigen, möglichst operationalen Zielangaben und ihnen zugeordnete Lernsequenzen mit Hinweisen auf deren Realisierungsbedingungen" (a.a.O., 173).

Zur Zeit ist ein bundeseinheitlicher curricularer Lehrplan für die Sonderschulen für Geistigbehinderte in Bearbeitung (der Verfasser arbeitet in einer Unterkommission mit), der die an den herkömmlichen Lehrplänen vermißte Schlüssigkeit besitzen soll.

Das curriculare Modell, das der durch diese Arbeit angestrebte Bestimmung von Sinn-Normen für die "Hinführung zum Arbeitsleben" zugrunde liegt, wird im Abschnitt 6 beschrieben.

5. 1. 5. Zur Antinomie der Begriffe Bildung und Ausbildung

Wenn die amtlichen Lehrpläne keine stringenten Aussagen zur Berufsvorbereitung Geistigbehinderter machen, so liegt das m. E. nicht nur an der Unzulänglichkeit ihrer Struktur und Codierungsform, sondern ist auch bedingt durch den noch nicht ausgetragenen Konflikt zwischen Bildung und Ausbildung im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik. "Wann immer über pädagogische Fragen gesprochen und nachgedacht wird, an irgendeinem Punkt stößt man dabei auf das unbereinigte Verhältnis von Bildung und Ausbildung".

Diese Feststellung MÜLLGES (1967, 7) trifft auch auf die Pädagogik und Didaktik für Geistigbehinderte zu. In Fachdiskussionen zeigt sich stets die Spannung zwischen beruflicher Erziehung und Ausbildung einerseits und der gängigen Auffassung von allgemeiner Bildung andererseits. Beide Bereiche lassen sich offenbar schwer in Einklang bringen.

SCHWARZLOSE (1967) umschreibt die beiden Begriffe folgendermaßen:

Bildung ist allseitiges geistiges Wachsen, Reifen und Gestalten des ganzen Menschen,
Vollendung der Individualität durch die Auseinandersetzung mit den

Bildungsgütern,
umfassende Förderung der Gesamtpersönlichkeit.

Ausbildung ist Perfektionierung der Fertigkeiten und Kenntnisse,
Zurüstung für bestimmte Zwecke,
Ausrüstung mit bestimmten Fertigkeiten für ökonomisch
verwertbare Leistungen,
der Mensch ist hier Funktionsträger, zu einem Dienst
verpflichtet.

Die diesbezügliche spezifische Problematik der Geistigbehinderten-
pädagogik und -didaktik entspringt z.T. aus Persönlichkeitsmerkmalen
des Geistigbehinderten selbst. Einerseits ist seine Lernfähigkeit stark
reduziert (siehe Abschnitt 1.1. 2.), was u.U. dazu verleiten kann,
das Bildungsangebot auch zeitlich einzuschränken und ihn frühzeitig in
Richtung "wirtschaftlicher Brauchbarkeit" zu trainieren. (siehe SPECK
1970, 76)

Andererseits stehen dem Geistigbehinderten keine Ausbildungsberufe und
deshalb auch noch keine offizielle Berufsausbildung offen, was die Gefahr
birgt, daß der Bereich Arbeit und Beruf auch im Bildungsbereich für
den Geistigbehinderten abgeschrieben wird. Erziehung und Unterricht
tendieren dann leicht zur Vernachlässigung des Bildungszieles "Lebens-
tätigkeit" zugunsten der "Lebenserfülltheit".

Dieser einseitigen Bildung geht es nicht so sehr um Ausrüstung fürs Leben,
nicht um den Blick in die Zukunft des jungen Menschen, sondern eher um
das Genießen seiner selbst im Augenblick (RÖHRS 1967). Sie anerkennt
nicht die eigentliche Bedeutung von Arbeit und Beruf für jeden Menschen
(auch für den Geistigbehinderten) und bleibt deshalb für diesen Lebens-
bereich unfruchtbar. Eine Bildung, die wirklich den gesamten Menschen
in all seinen Funktions- und Lebensbereichen fördern will, muß auch alle
Lebensbereiche enthalten, und zwar jeweils in dem Umfang, der ihre Be-
deutung für das Leben des Einzelnen repräsentiert.

Es wird hier für eine stärkere Einbeziehung des Lebensbereichs "Arbeit
und Beruf" in die Bildungsbemühungen der Sonderschule für Geistigbehin-
derte plädiert. Es scheint nämlich die Hypothese naheliegend, daß dieser
Antinomie zwischen Bildung und Ausbildung in der Theorie eine starke
Polarität zwischen der Praxis der Schule und des Arbeitsplatzes Geistig-
behinderter entspricht, welche den einzelnen geistigbehinderten Jugend-
lichen, besonders beim Übertritt aus dem einen in den anderen Bereich,
in oft existenzbedrohende Konflikte stürzt.

Eine gewisse Spannung zwischen Bildung und Ausbildung wird schon des-
halb der Natur der Sache entspringen, weil erstere mehr die Bedürfnisse

der Person, letztere mehr die Ansprüche der Sozietät vertritt, die oft schwer zur Deckung zu bringen sind. Die umfassende Bildung des Geistig-behinderten verlangt darum zunächst eine gründliche Abklärung beider Intentionen und sodann die Neuformulierung eines Bildungsbegriffs, der die Vorbereitung auf das Arbeitsleben nicht mehr ausschließt.

Dieser Versuch wird in den folgenden Abschnitten anhand der Beiträge namhafter Berufsbildungstheoretiker (KERSCHENSTEINER, SPRANGER, FISCHER, LITT) unternommen. Deren besonderer Ansatz liegt in einem radikalen Wechsel der Betrachtungsweise begründet.

Während das alternative Denken von einem gesetzten Verständnis von "Bildung" dann gleichsam von aussen an das Problem der beruflichen Erziehung herantritt, ermöglicht die Sichtweise dieser Autoren ganz andere und neue Ausgangspunkte für eine Berufsbildung.

"Sie stellen sich auf den Standpunkt des Berufes und der an ihm orientierten Erziehung, um sie sozusagen 'von innen' her in ihren Leistungen für die menschliche Bildung zu ergründen. Sie geben also das Anliegen der Menschenbildung nicht preis, sondern konfrontieren es mit der ihm angeblich unversöhnlichen Problematik des Berufes und der Berufserziehung. Die berufliche Erziehung ist für sie nicht der Ort ausserhalb des Bildungsgedankens, sondern gerade diejenige Stelle, an der dieser konstituiert und als tragfähig erwiesen werden muß" (MÜLLGES 1967, 8).

5. 2. Allgemeine berufspädagogische Konzeptionen

5. 2. 1. Ausgangspunkt des Berufsbildungsproblems bei Georg KERSCHENSTEINER

"KERSCHENSTEINER trachtet die überlieferte Alternative von Berufs- und Menschenbildung in Richtung eines integrativen Zusammenhangs zweier im Bildungsgeschehen notwendig miteinander verbundener Sinnstellungen zu überwinden" (MÜLLGES 1967, 9). Er setzt sich zunächst von dem damals geltenden Bildungsbegriff der "allgemeinen Menschenbildung" ab. Anstelle der Universalität der Bildung fordert er die "Perspektivität" der Bildung: Bildung muß an der wirklichen Befindlichkeit und konkreten Lebensaufgabe des Menschen ansetzen und auf sie gerichtet sein (a.a.O., 26). Dem herkömmlichen Attribut der Intellektualität setzt er das Postulat der "Praktikabilität" gegenüber: Gebildete Menschlichkeit beruht nicht allein auf dem, was einer kennt, sondern vor allem darauf, was einer kann. Der Personalität der herkömmlichen Bildung wird das Prinzip der "Sozialität" zur Seite gestellt, d.h., daß man "den Zögling handelnd in Gemeinschaften stellen" muß.

Und schließlich dreht KERSCHENSTEINER die bisherige Priorität der allgemeinen Bildung gegenüber der Berufsbildung um: Die arbeitsberufliche Zweckbildung soll der Allgemeinbildung vorausgehen. "Wenn es so etwas

gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende" (KERSCHENSTEINER 1959 (9), 120).

Aufgaben und Form der Berufsbildung, die sich nach KERSCHENSTEINER als Weg zur Allgemeinbildung versteht, ergeben sich dann aus den vier genannten Prinzipien: Das Prinzip der Praktikabilität wird verwirklicht, wenn die Berufsarbeit bei und in der beruflichen Arbeit erlernt wird, wenn die Eingewöhnung in das spezifische Element geschieht, in dem sich jeweils die Menschlichkeit entfalten soll, wenn die Schulung des beruflichen Könnens "ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit"... "mit wirklichen Dingen" (KERSCHENSTEINER 1954 (7), 101 f.) vor sich geht. "Aus unserer Berufsschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt" (ebenda). Damit entsteht eine Identität von Leben und Schule, die Bildungsarbeit erhält Ernstcharakter. Als Bildungsmittel, um das Arbeiten zu lernen, betrachtet KERSCHENSTEINER die "Schulwerkstatt": Sie sei ein Grundbestandteil der Berufserziehung und geradezu das Probierstück ihres Gelingens. Dort könne die Grundforderung aller beruflichen Erziehung: "Das Lernen mit der Hand, mit dem Auge, mit unseren fünf Sinnen überhaupt" (KERSCHENSTEINER 1901, 5 ff.) erfüllt werden. Auch die mit dem Arbeiten zu verbindende Menschlichkeit könne nur "mitten durch die Praxis" geführt werden und erhalte in der Werkstatt ihre Lern- und Übungsmöglichkeit.

Gegenüber einer Betriebswerkstatt, die anderen Bedingungen als primär pädagogischen unterliegt, kann die Schulwerkstatt fünf Funktionen effektiver wahrnehmen:

- 1) Die Ausbildung in allen Praktiken beruflichen Arbeitens, d.h. die Forderung der Ganzheit,
- 2) die "systematische, lückenlos fortschreitende" praktische Unterweisung in Form von Lehrgängen nach didaktischen Grundsätzen wie "vom Leichten zum Schweren", "vom Einfachen zum Zusammengesetzten",
- 3) "die einwandfreie Vollendung des gesetzten Zweckes", worauf KERSCHENSTEINER großen Wert legt,
- 4) die Vermittlung von Arbeitsgewohnheiten, die sich bei der "dauernden Ausübung auch der kleinsten Pflicht" wie von selbst einstellen, ohne ausdrückliche Belehrung und gesonderte Schulung,
- 5) die Gewinnung eines "Erfahrungswissens", von Handlungsregeln, die nicht gelernt, sondern erfahren werden müssen, sowie die Anregung des Denkens und Nachdenkens. Nach KERSCHENSTEINER liegt der Ursprung allen Denkenwollens im praktischen Tun (KERSCHENSTEINER 1964, 53).

Das Prinzip der Sozialität ist das Grundmotiv des frühen pädagogischen Denkens KERSCHENSTEINERS. So bezeichnete er es "als Zweck der Erziehung überhaupt, brachbare Staatsbürger zu erziehen" (KERSCHENSTEINER 1968, 40), wobei er darunter sowohl staatsbürgerliche und sittliche Erziehung, als auch Gemeinschafts-, Charakter- und Gewissensbildung subsumiert. Eine Arbeit gelinge nur, wenn der Arbeitende seinen "Willen bedingungslos dem Gesetz der Sache unterwerfe" (KERSCHENSTEINER 1959 (9), 29, ff.). In der Auseinandersetzung mit den Sachgehalten der Arbeit werde aus dem egozentrisch interessierten Menschen ein sachlich interessierter. Diese "sachliche Einstellung" mache den Arbeitenden frei von seinen augenblicklichen Neigungen, Trieben und egoistischen Interessen und unabhängig von seinen Gewohnheiten, Stimmungen, Affekten und Launen. Eine weitere "Umbiegung des egoistisch gerichteten Willens" werde veranlaßt durch die Gemeinschaftsgebundenheit des Arbeitens. Soziale "Gewohnheiten und Willensrichtungen werden nur in sozialen Verbänden erzeugt" (KERSCHENSTEINER 1959 (9), 186 f.).

KERSCHENSTEINERS Sozialitätsprinzip zieht nicht nur auf den "brauchbaren Staatsbürger", sondern auch auf die "sittlich autonome Persönlichkeit". Der Ort der sozialen Bildung ist wieder die Schulwerkstatt als konkrete Situation sozialbezogenen Handelns.

KERSCHENSTEINERS Bildungsverständnis erlaubt keine Alternative im Sinne der traditionellen Auffassung. Er glaubt, den bisherigen Widerspruch zwischen Berufs- und Menschenbildung überwunden zu haben mit der Einsicht, daß "der Weg einer solchen wohlverstandenen Berufsbildung schrittweise aber notwendig zur Menschenbildung" hinlenkt, daß beide "innerlich verknüpft", ja sogar "zu einer völligen Einheit zu verschmelzen" seien. Wer den Sinn und die Bedeutung "der Dinge und Menschen seines Lebens- und Betätigungskreises erfaßt hat, soweit dies seiner individuellen Veranlagung möglich ist, und wer diesem Sinn und diesen Beziehungen entsprechend in seiner Lebensführung handelt, der trägt das wesentliche Merkmal der Bildung an sich" (KERSCHENSTEINER 1926, 23).

Aus diesem knappen Aufriß KERSCHENSTEINERS Theorie der Bildung und Berufsbildung lassen sich m.E. folgende Impulse für eine Berufsbildung Geistigbehinderter gewinnen:

1. Berufsbildung des Geistigbehinderten muß ein integrierter Teil seiner Allgemeinbildung sein, diese muß sich im tätigen Lebensvollzug, also auch bei der Arbeit, bewähren.
2. Berufliche Qualifikationen können nur durch berufliche Tätigkeiten selbst erworben werden, d.h. die Vorbereitung auf die Arbeitswelt geschieht am effektivsten durch Arbeit und arbeitsbezogenes Lernen.

3. Die berufliche Erziehung (auch des Geistigbehinderten) erfordert pädagogische und didaktische Qualifikationen des Ausbilders und den Blick für die Gesamtpersönlichkeit des Auszubildenden.
4. Die "Schulwerkstatt" ist das geeignete "Bildungsmittel" und die Nahtstelle zwischen Schule und Beruf.
5. Die in der Arbeitstätigkeit geforderte "sachliche Einstellung" und die durch die Arbeitstätigkeit gegebene soziale Teilhabe stellen wertvolle Momente der personalen und sozialen Integration des Geistigbehinderten dar.

5. 2. 2. Eduard SPRANGER: Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung

SPRANGER ergänzt KERSCHENSTEINERS Gedanken "durch eine kritische Erörterung und Neufassung des Bildungsbegriffs und begründet die Einheit allgemeiner und beruflicher Bildung aus dem gesetzmäßigen Verlauf menschlicher Entwicklung und Erziehung" (MÜLLGES 1967, 9).

Zunächst weist er nach, daß es den "allgemeingebildeten" Menschen (Allgemeinbildung im überlieferten Sinn ist, "was einer in der Form des Wissens und der rein intellektuellen Fähigkeiten besitzt" (SPRANGER 1932, 159) nie gegeben hat und nicht geben kann. Dafür setzt er einen neuen Begriff von Bildung, dem es darum geht, "unsere Bildungsmaßnahmen wirklich der individuellen Seelenentfaltung nahe anzupassen" (SPRANGER 1929, 71). Innerhalb des "Dreistadiengesetzes" der menschlichen Bildung (Grundlegende Bildung-Berufsbildung-Allgemeinbildung) erhält die Berufsbildung ihren Standort und ihre Funktion zugewiesen.

In der Grundlegenden Bildung geht es um die "erste methodische Belebung aller geistigen Grundkräfte" nach der "Gesetzlichkeit des geistigen Wachstums". Sie ermöglicht eine erste Orientierung in Natur und Kultur. Diese müsse für das Kind überschaubar und durchsichtig werden, "weil jeder an ihr teilhaben muß" (dgl. 1929, 76 f.).

Nach SPRANGERS Auffassung dient die Berufsbildung nicht primär der Behebung der Lebensnot, sondern der Humanisierung und Kultivierung des Menschen. Allerdings besteht er die Gefahr ein, daß der "Berufsbildungstypus", d.h. die Spezialisierung auf einen begrenzten Tätigkeitsbereich (=Beruf) zur Einseitigkeit und Enge der Menschlichkeit führt.

Das dritte Stadium, die Allgemeinbildung, muß über den Berufstypus hinausgehen und kommt nie zu einem Abschluß. Jedoch: "Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf" (SPRANGER 1932, 162). Damit wird die untrennbare Einheit von Berufsbildung und Allgemeinbildung ausgesagt, wobei die Berufsbildung "nur eine neue Form der Allgemeinbildung" ist.

Entsprechend ihrem Wesen als Ort der Humanisierung und Kultivierung darf Berufsbildung nicht unter dem Diktat ausserpädagogischer Mächte stehen. SPRANGER befaßt sich deshalb ausschließlich mit der schulischen Berufsbildung. Er kritisiert die Berufsschulen seiner Zeit: Sie beschränken sich nur auf das Eintrainieren von berufsbezogenen Fertigkeiten und Kenntnissen. SPRANGER möchte sie "zu echten Bildungsstätten" machen.

Aus diesen kurz referierten Gedankengängen SPRANGERS könnten folgende Stichpunkte für eine Berufsbildung Geistigbehinderter evtl. Anregungen sein:

1. Die wesenhafte Verbundenheit von Berufsbildung und Allgemeinbildung (Aufgabe der Berufsbildung ist primär die "Humanisierung" des Menschen)
2. die Zuständigkeit der Schule, da die Berufsbildung in vorwiegend pädagogische Kompetenz fallen muß,
3. die Notwendigkeit der fortdauernden und nie endenden "Allgemeinbildung" auch über die eigentliche Berufsbildung hinaus.

5. 2. 3. Alois FISCHER: Humanisierung der Berufsarbeit und der Berufserziehung

"FISCHER nimmt die Problematik der industriellen Arbeitssituation mit hinein und diskutiert die daraus erwachsenden Differenzen der Erziehungsaufgabe und deren Ermöglichungsbedingungen" (MÜLLGES 1967, 9). Die von KERSCHENSTEINER und SPRANGER angenommene Identität von beruflicher und menschlicher Bildung existiert nach FISCHER nur, wenn und solange der Beruf sich als primär pädagogisches Phänomen erweist, d.h. wenn die Berufsarbeit vor allem darin besteht, ein Medium der Bildung des Menschen zu sein. Nach FISCHER zwingt jedoch die pädagogische Fragwürdigkeit der Berufsarbeit dazu, das Problem der Bildung und des Berufs neu zu durchdenken. Man verstehe "wie heute üblich, unter Beruf die dauernde Einstellung eines Menschen auf eine spezialisierte Arbeit, auf eine Sonderleistung, durch die er in der Auswirkung ihm eigener Interessen und Kräfte zugleich die Vollendung seines persönlichen Wesens und die Sicherung eines inhaltsreichen, angesehenen und materiell entlohten Daseins im Leben seiner Gemeinschaft findet" (FISCHER 1930, Sp. 265).

Die industrielle Revolution habe jedoch zu ungeheueren Umwälzungen des Berufssystems und der Berufsarbeiten geführt (FISCHER 1930, 458 ff.). Nun sei die Mobilität eines der hauptsächlichsten Kennzeichen des neuen Berufs. Ferner sei eine Reduzierung der ehemals komplexen Werkaufgaben und Werkweisen auf wenige gleichförmige und immer wiederkehrende

Handgriffe eingetreten. FISCHER spricht anschaulich davon, daß "die Berufe selbst in Arbeitsketten, in Arbeitsatome zerfasert worden" sind, "die garnicht geeignet sind, Berufe zu werden, die nur ein Stück, nicht ein ganzes Werk herstellen" (a.a.O., 464).

Die Trennung des geistig produktiven Teils der Arbeit von dem rein ausführenden Tun macht aus dem Ausführenden einen "Hantierungskroboten", "der vom ganzen Werk, zu dessen Entstehung sein Handgriff beiträgt, ebenso wenig eine Vorstellung zu haben braucht, wie vom Sinn seines Handgriffs selber und dessen Eingliederung in die Arbeitskette" (ebenda, 464 f.).

Beherrscht wird diese Arbeitsform von der Organisation des industriellen Betriebes, in dem jedem eine bestimmte Funktion zukommt und der danach strebt, "durch ein Maximum der Zerlegung des Arbeitsvorganges und der Maschinierung der Arbeit " jeden Arbeiter "zu einem - freilich lebenden - Maschinenteil" zu machen (FISCHER 1950, 326).

Solche "Berufs"-Tätigkeiten bleiben (nach FISCHER 1930, 462 ff.) nicht ohne Rückwirkungen auf den Arbeitenden: Sie "enthalten weder noch verlangen sie eine tiefere seelische Anteilnahme des Arbeiters", sie vermögen den Menschen weder zu fordern, noch können sie ihm die Freude und Befriedigung verschaffen, die er im Beruf sucht. Aus dem Beruf werde eine "Erwerbsarbeit, die der Arbeitende lediglich als Mittel betrachtet (zum Erwerb, indirekt dann für Besitz, Genuß, Bildung, Muse, die man sich durch das Geld verschaffen kann).

Damit ist das Bild des Berufes, der dem Menschen über den Erwerb hinaus die Gelegenheit gibt zu menschlicher Entfaltung, Bewährung und Erfüllung, zerstört.

In dieser Situation bieten sich nun nach FISCHER zunächst zwei Möglichkeiten an, die Differenz zwischen Beruf und Erwerbsarbeit zu überwinden: Entweder versucht der Mensch "mit einem Absentismus vom Wirtschafts- und Arbeitsleben" zu "hoher persönlicher Kultur" zu gelangen. FISCHER hält dies für unmöglich, da es "nur eine Realität (gibt), die jeder Mensch zu respektieren gezwungen ist": "Die Unvermeidlichkeit seines Arbeitsschicksals", denn Menschsein heißt, wenn auch nicht nur, beruflich arbeitender Mensch sein (FISCHER 1954, 147).

Der zweite Weg sei der Standpunkt des "Ökonomismus", den nur die geschulte Erwerbstätigkeit, die Fähigkeit für spezialisierte und monotone Tätigkeiten innerhalb der Arbeitskette, die Anstellung zu rasch zu erledigenden und häufig wechselnden Tätigkeiten interessiert, kurz: Daß der Arbeitende sich reibungslos in den nach Rentabilitäts Gesichtspunkten organisierten Produktionsgang einpaßt und nicht als Störfaktor auftritt. Dieser Standpunkt lasse den Menschen auf die bloße Arbeitskraft zusammenschrumpfen und nicht voller Mensch sein oder werden. So stelle sich auch der zweite Weg als im Interesse der Humanität nicht begehbar heraus.

Für FISCHER, für den der Mensch "der Herr, der Bestimmungsgrund, der Schöpfer aller Sachen und Ordnungen" ist und deshalb die Form der industriellen Arbeit nicht als Schicksal hinnehmen darf, sondern als seine Aufgabe begreifen und gestalten muß, bietet sich als dritter Lösungsweg die Vermittlung des Berufsgedankens an. Jedoch lasse sich der Berufsgedanke als die dem Menschen mögliche und notwendige situationsbezogene Humanität nicht mit pädagogischen Mitteln allein herbeiführen. "Schule und Erziehung können nicht schaffen, was der Erwachsenenwelt mangelt": eine menschlich erträgliche Arbeits- und Wirtschaftswelt. Wenn sich auch das Wirtschaftssystem nicht grundlegend umstellen lasse, so wäre doch zu prüfen, ob und wo es dem Menschlichen einen größeren Spielraum gewähren kann. Eine neue Einigung von Bildung und Arbeit sei an Veränderungen der Produktionsverhältnisse und Wirtschaftsform gebunden. Für die Erziehung bleibe allerdings die reelle Chance: In der Vermittlung des Berufsgedankens das Menschentum im Erwerbstätigen durch Bildungsmaßnahmen sicherzustellen. Wo das Menschentum des Maschinenzeitalters in Frage gestellt ist, da ist in erster Linie die Erziehung, besonders die Berufserziehung, zu ihrem Beitrag aufgerufen und verpflichtet. Damit vollzieht FISCHER eine grundsätzliche Umfundierung der Berufsbildungstheorie: Das Verständnis von Beruf ist nicht vorgegeben, sondern aufgegeben. Der Beruf steht nicht am Anfang, sondern resultiert erst aus der Bildung. Nicht der Beruf begründet die Bildung (KERSCHENSTEINER, SPRANGER), sondern die Bildung fundiert Arbeit und Beruf.

Für den hier verfolgten Zweck könnten die Erörterungen FISCHERS folgende Impulse abgeben:

1. Die Notwendigkeit der Berufsbildung trotz und wegen der Zerstörung des Berufes,
2. die Notwendigkeit der Humanisierung der Berufsarbeit und Berufserziehung,
3. die Aufgegebenheit des Berufes (hier bietet sich ein Ansatzpunkt, von dem aus auch Geistigbehinderten ein Beruf zugesprochen werden kann).

5. 2. 4. Theodor LITT: Beruf und Bildung in der modernen Arbeitswelt

LITT "nimmt die kritische Verabschiedung der traditionellen Auffassung von Beruf und Bildung vor, um von einem gereinigten Verständnis aus ihren Zusammenhang als aufeinanderbezogene Reflexionsstufen mit dem Ziel der Gewissenserziehung neu zu begründen" (MÜLLGES 1967, 9). Obwohl zu FISCHER mehr als 20 Jahre Abstand und der 2. Weltkrieg dazwischen liegen, fußt LITT in der Idee weitgehend auf FISCHER, dessen

Problematik er kritisch und unter starkem Gegenwartsbezug weiterführt. In seinem Ansatz besitzt die "Situation" eine zentrale Bedeutung und eine wesentliche Funktion innerhalb der pädagogischen Theoriebildung.

Die Gegenwartssituation sei der Prüfstein für theoretische Anweisungen und Behauptungen. Es sei die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die gebräuchlichen "Wortfassaden" kritisch zu durchleuchten und "jede phraseologische Vernebelung der Tatsachen mitleidlos aufzudecken" (LITT 1957, 16 f.). LITT verlangt eine "Desillusionierung" der Pädagogik, die die wirkliche Situation des zu bildenden Menschen nüchtern vergegenwärtigt und offen eingesteht. Denn die Diskrepanz zwischen "wohlge-meinten Formeln und grausamer Wirklichkeit ist zu unübersehbar geworden" (a.a.O., 16). Deshalb verbiete es sich heute, den Beruf noch länger als ein Geflecht immanenter pädagogischer Wirkungen oder als eine primär pädagogische Lebensform anzusehen. Der Beruf sei heute vielmehr durch den sachlichen Inhalt bestimmt. Alle Tätigkeiten (ob geistig, schöpferisch oder manuell ausführend) unterlägen dem "Gesetz der Sache" (Technik, Naturwissenschaft) und richten "sich ausschließlich nach der Anlage des Systems und ganz und gar nicht nach den Bedürfnissen" des Menschen (LITT 1957, 13).

In den industriellen Arbeitsverhältnissen sei folglich auch kein Platz mehr für das ursprüngliche Bedürfnis des Menschen nach Entfaltung seiner Kräfte, nach Vollendung seines Werkes oder nach der lebendigen Beziehung zwischen den Mitarbeitern der Werkgemeinschaft. Man habe sie daher als Bedrohung des Menschseins schlechthin anzusehen, das unter den bezeichneten Umständen "im steigenden Maße der totalen Selbstentfremdung aus(ge)setzt" ist (LITT, 1959, 31). Zu diesem Resultat kommt die beabsichtigte "Desillusionierung": Die Berufsarbeit besitzt "keine unmittelbare wirksame pädagogische Substanz mehr" (MÜLLGES, 133).

Wie steht es nun um die Bildung angesichts der Substanzlosigkeit des Berufs? LITT räumt auch hier mit den üblichen "Vorspiegelungen und Selbsttäuschungen" gründlich auf: Der klassische Begriff der Bildung habe einen grundlegenden Mangel, der sich schon aus seiner Entstehungssituation herleitet. Der humanistische Bildungsbegriff ist ja historisch dadurch begründet, daß er nur möglich war in einer Gesellschaft, in der ein breites Bürgertum "auf der einen Seite von einem überquellenden Reichtum an schöpferischen und nach Auswirkung drängenden Kräften", aber andererseits von politischer Mitwirkung und gesellschaftlichem Einfluß ausgeschlossen war. Er war der Bildungsbegriff "der notgedrungen im Abseits Verharrenden, der sich in einer Sonderwelt Ansiedelnden" (LITT 1957, 20). Im Rückzug aus den realen Anforderungen beweist dieser Bildungsbegriff seine Unwirksamkeit und Unfähigkeit. Denn was soll "eine 'Humanität', die sich für unfähig erklärt, eine in ihrer Faktizität unverdrängbare Dimension des gelebten Lebens zu durchsäuern, die

sich womöglich zu gut (dünkt), sich mit diesem subalternen Geschäft abzugeben" (LITT 1957, 26 ff.).

LITT kommt zu dem Schluß, daß die herkömmliche Bildung die gleiche Substanzlosigkeit zeigt wie der Beruf.

Von diesem "Nullpunkt" aus nimmt er dann zuerst eine Neubestimmung der Bildung vor. "Sie läuft darauf hinaus, das Bildungsverständnis in Richtung der realen Belange und Ansprüche, die das Leben grundsätzlich an jeden stellt, zu öffnen. In einem Bild spricht LITT davon, "die Bildungsidee müsse aus dem Höhenbereich, in dem sie vordem angesiedelt worden sei, niedersteigen und zusehen, ob und wie sie in den Niederungen der Lebensnotdurft und des Daseinskampfes zu ihrem Recht kommen könne" (MÜLLGES, 138).

Die Bildung muß dort ihre Bewährung suchen und ihre Probe bestehen, wo der Mensch am nachhaltigsten herausgefordert und gefährdet ist, das ist ein für allemal der Beruf. "Denn mit Beruf und Arbeit ist der Lebenskreis bezeichnet, der im buchstäblichen Sinne des Wortes 'existentiell' genannt werden kann" (MÜLLGES 1967, 139). Die pädagogische Aufgabe ist also nur in folgender gegenseitiger Verklammerung denkbar: Bildung ermöglicht die 'menschliche' Aufgegebenheit des Berufes, Beruf die 'existentielle' Echtheit der Bildung (a.a.O., 140).

Die pädagogische Aufgabe umfaßt dann:

1. Die arbeitsberufliche Ertüchtigung, die "Leistungsschulung als Kernstück der Berufsbildung". Sie besitzt zwar nicht Vorrang, aber Vordringlichkeit.
2. Die "Entgrenzung des fachlichen Horizonts", die nicht durch ein eigenes Schulfach, sondern im Rahmen des üblichen berufsorientierten Lernens angestrebt werden soll.
3. Die Charakter- und Gewissensbildung.

LITTS Gedankengänge scheinen m.E. folgende wesentliche und für die hier vorliegende Problematik relevanten Gesichtspunkte zu enthalten:

1. Der offene Blick für die Realität und die Orientierung an der "Situation".
2. die Durchforstung der Bildungspläne nach Wortfassaden und Leerformeln,
3. der endgültige Abschied von einem humanistisch geprägten Bildungsbegriff,
4. die Bewährung der echten Bildung im Arbeits- und Berufsleben,
5. die pädagogische Aufgabe, im Jugendlichen die Vorstellung von Beruf erst zu konstituieren,
6. die arbeitsberufliche Ertüchtigung als Voraussetzung für den Beruf.

5. 2. 5. Neuere berufspädagogische Ansätze

Die neueren Beiträge bemühen sich, auf dem Boden einer Analyse der modernen Arbeitswelt (FISCHER, LITT) die berufserzieherischen Bemühungen auf die Bedingungen der modernen arbeitsberuflichen Wirklichkeit abzustimmen. Es geht dabei vor allem darum, die "Berufserziehung auf die gegenwärtige und zukünftige Befindlichkeit des arbeitenden Menschen" (MÜLLGES 1967, 153) hin zu projizieren.

Die erste Folgerung SPRANGERS aus der Analyse der modernen Arbeitswelt war, daß wir künftig keine Vollberufe, d.h. Lebens- und Dauerberufe mehr haben werden, daß "wir nach einer Kulturperiode weitgehender Berufsspezialisierung etwa in eine neue Periode hinübergewechselt sind, in der das Maximum der Umstellungsfähigkeit dem unentrinnbaren Diktat der Verhältnisse am besten entspricht", daß wir deshalb "die Umstellungsfähigkeit von vornherein stärker in die Ausbildungsformen hineinnehmen" müssen (SPRANGER 1950, 124).

Die schulische Berufserziehung habe deshalb auf generelle Elemente des Tuns zurückzugehen, die beruflichen Ursprungssituationen wiederzuentdecken, die Elementarformen der Berufsarbeit nachzuvollziehen und damit eine breite Verständnisgrundlage für die häufig wechselnden Spezialleistungen zu bilden.

Nach BLÄTTNER (1954, 41) ist "eine allgemeine Grundausbildung erforderlich, formale Bildung, die Leistungen in einem größeren Bereich ermöglicht."

Dagegen verlangt SCHWARZLOSE (nach MÜLLGES 1967, 155 f.) vom Leitbild der industriellen Gesellschaft auszugehen und die Berufserziehung als "völlige Anpassung an die Arbeitsbedingungen in der Industriegesellschaft" zu betreiben. Auf deren Programm steht vor allem die Einführung in die industrielle Arbeitsweise.

Dabei sei Industriearbeit gleich Industriearbeit. Diesem Ansatz hält MÜLLGES (1967) entgegen, daß Industriearbeit keineswegs so einheitlich ist und daß deshalb die "typischen Rahmensituationen des Arbeitens" unterschieden werden müssen.

MÜLLGES (S. 157 f.) berichtet, daß MAGDEBURG darauf aufmerksam mache, daß die handwerkliche Arbeitsweise in vielen Berufssparten den Grundzügen nach noch erhalten und üblich ist. Er unterscheide den Facharbeiter, der mit der Maschine arbeitet, vom "Maschinenbediener", der an der Maschine arbeitet und dazu lediglich mechanische Reaktionen aber kein handwerkliches Können oder technisches Verständnis aufweisen muß. Im Grunde strebt auch dieser Ansatz danach, die Berufsbildung auf die

konkreten Situationen der individuellen Arbeit auszurichten, und an umschreibbare und inhaltlich spezifizierte Ausbildungsformen zu halten. Dann wird eine Berufsforschung gefordert, die Auskunft über die Substanz der typischen Arbeitssituationen und situationsmäßige Anforderungen zu liefern hat.

Die referierten Ansätze von BLÄTTNER, SCHWARZLOSE und MAGDEBURG intendieren m.E. eine Berufserziehung, die auf die moderne industrielle Arbeitsweise abgestimmt ist und die vor allem die berufliche Leistungsfähigkeit der erwerbstätigen Menschen sicherstellen soll. Damit bevorzugen sie eine Berufsausbildung als Leistungsschulung gegenüber einer Berufsbildung im Sinne der oben genannten Berufsbildungstheoretiker. Es ist demnach festzustellen, daß diese neueren Beiträge, die die Aufgabe der Berufserziehung (in der Berufsschule) pragmatisch in der Ertüchtigung für das Arbeits- und Berufsleben sehen, auf ein als überwunden geglaubtes Alternativ-Denken zurückfallen. Denn da die industrielle Arbeitstätigkeit selbst keine bildenden Momente enthält, habe die Berufserziehung neben der Ertüchtigung für die Arbeit - und als Ausgleich zu ihr - auch eine "politische Aufgabe", eine "humanistische", oder genauer: die "musisch-gesellige Aufgabe", sowie eine religiöse Aufgabe (nach BLÄTTNER 1958, 97).

In der Freizeit wird nun plötzlich "die besondere Chance und verfügbare Gelegenheit zur Selbstentfaltung der Person" entdeckt.

"Heute stellt das Freizeitproblem die Berufserziehung vor einen neuen Anfang", denn sie muß "nun auch weitgehend die Sorge um sein (des Jugendlichen) Privatleben in die Verantwortung mit aufnehmen" (MÜLLGES, 165).

Dies legt m.E. die Befürchtung nahe, als habe damit die Berufserziehung vor den Ansprüchen der industriellen Arbeitswelt kapituliert und suche nun ihr Alibi für Bildung in zwar unmittelbar benachbarten und ebenso lebenswichtigen, aber doch anderen Bereichen: Nach dem Motto: Wenn Bildung in der Freizeiterziehung betrieben wird, kann die Berufserziehung ja Leistungsschulung sein, oder: Berufserziehung muß sich an das Arbeitsleben anpassen, bilden kann sich der Mensch auch in seiner Freizeit.

Einen für die Problematik des Geistigbehinderten konstruktiven Aspekt bringt u.a. auch RÖHRS in die Diskussion: Wenn die Berufserziehung selbst bei mehrdimensionalen Angeboten den späteren beruflichen Wechselfällen nicht genügend Rechnung tragen kann, dann "sind organisierte Formen fortführender Berufserziehung unbedingt nötig".

Berufserziehung wird zu einer "umfassenden Aufgabe, die erwachsenenbildnerisch orientiert sein muß" (RÖHRS 1962, 8 ff.).

Die Notwendigkeit einer fortbildenden Berufserziehung ergebe sich einerseits aus der objektiven und subjektiven Mobilität der industriellen Arbeitswelt, die eine gezielte Hilfestellung und ständige pädagogische Betreuung bei den permanent geforderten Umstellungen erfordert.

Andererseits werde die grundlegende Berufserziehung (Elementarisierung in Form typischer Arbeitssituationen) erst effektiv durch die nachfolgende differenzierte und spezialisierte Ausrichtung auf die reale Arbeitssituation. "Die berufliche Erziehung kann sich nicht nur mit einer ersten, vorbereitenden Einführung in das Berufsleben begnügen, sondern sie muß sich auch als organisiertes System fortführender und umbildender Berufshilfen über das ganze Erwachsenenleben hin erstrecken" (MÜLLGES 1967, 162).

Berufserziehung ist also nicht eine einmalige Maßnahme im Jugendalter, sondern muß auch als Bestandteil der Erwachsenenbildung konzipiert und organisiert werden.

Der Ertrag der vorstehenden Darstellung der verschiedenen Denkansätze dürfte hauptsächlich darin liegen, daß zum ersten der Lebensbereich Arbeit und Beruf mit der Frage nach Bildung in Verbindung gebracht wird, d.h. die Frage nach der Bildung im Raum von Arbeit und Beruf offen gestellt wird. Dadurch wird der eigentliche Fortschritt möglich, der darin besteht, daß der Bildungsgedanke aus der Konfrontation substanziell bereichert und kritisch vertieft hervorgeht. Nach MÜLLGES (1967) wird nur ein derart gereinigtes Bildungsdenken "zu jener Revision unseres Bildungsverständnisses imstande sein, das heute so eindringlich gefordert wird."

Danach wäre auch eine Revision des Bildungsbegriffs für Geistigbehinderte, der bisher - wie in Abschnitt 3 aufgezeigt werden konnte - noch im alternativen Denken verhaftet ist, in der Richtung nötig und möglich sein, daß künftig die Anforderungen und Möglichkeiten des Arbeits- und Berufsreiches vermehrt in den Inhalt der Bildung aufgenommen werden.

5. 3. Behindertenspezifische Konzeptionen der Berufsbildung

Die im Abschnitt 5.2. referierten Modelle einer allgemeinen Berufsbildung ergeben noch nicht unmittelbar eine Theorie der Berufsbildung Geistigbehinderter. Sie wurden ja weitgehend unter Ignorierung der besonderen Bedürfnisse dieses Personenkreises konzipiert. Das ist ihren Autoren auch nicht anzulasten. Vielmehr wäre es die Aufgabe der Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik, aufbauend auf solchen allgemeinen Modellen und Konzepten nun die spezifische Konzeption der Berufsbildung Geistigbehinderter zu erarbeiten. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten.

Im folgenden werden nun historische und gegenwärtige Versuche und Ansätze der Berufsbildung Geistigbehinderter referiert. Es soll dabei jeweils versucht werden, aus ihnen Ansatz- und Anhaltspunkte für eine künftige Berufsbildung Geistigbehinderter zu gewinnen.

5. 3. 1. "Hilfsfortbildungsschulen" und "Arbeitskolonien" (HANSELMANN)

HANSELMANN erörtert die grundsätzliche Frage nach einer Berufserziehung zunächst anhand der Auseinandersetzung zwischen "Heilpädagogik und Psychotechnik" (1970, 515 ff.).

Nach seiner Meinung begab sich die Heilpädagogik, abgeschreckt durch die Rationalisierungsmaßnahmen in der modernen Arbeitswelt und befangen durch weltanschauliche Vorurteile und Einseitigkeit in eine Art "insuläres Dasein", in eine "Weltabgeschlossenheit und Weltfremdheit". Wörtlich sagt er: "Die Heilpädagogik ist in ihrer traditionellen Einstellung betreffend die Arbeitsprobleme stehen geblieben, während die Welt des Arbeitens in mächtigen Schritten vorwärts, jedenfalls einen ganz anderen Weg ging" (a. a. O., 518).

Das nötige Umdenken bestehe nun vor allem darin, die wirklichen Gegebenheiten "draussen" zu erforschen, von Tatsachen auszugehen und "nicht so sehr wie bis jetzt sich von Wünschen und Hoffnungen leiten, von Vorurteilen und Weltanschauungen verleiten (zu) lassen."

"Sie wird und muß durch Tatsachenkenntnis zum Tatsachenbekenntnis geführt werden, nicht das Unmögliche wollen."

Soweit HANSELMANN'S Anmerkungen über das Verhältnis zwischen "Heilpädagogik" und Arbeitswelt.

Seither haben weder die sonderpädagogische Theorie, noch die konkrete Unterrichts- und Einzelarbeit diesen von HANSELMANN geforderten Schritt aus dem "insulären Dasein" vollzogen. Seine vor 50 Jahren geäußerte Kritik scheint m. E. bis heute nichts an Aktualität verloren zu haben.

HANSELMANN macht auch Aussagen zur konkreten Position und Aufgabe einer Berufserziehung Geistigbehinderter:

Nach ihm ist Ziel der Bildung und Erziehung "Geistesschwacher", sie "so viel als möglich anzuschließen an die menschliche Arbeits- und Lebensgemeinschaft, sie aber dort lebenslänglich zu schützen, wo dieser Anschluß nicht gelingt" (HANSELMANN 1970, 157).

HANSELMANN räumt zwar ein, daß schwer auszumachen ist, wann ein Mensch als "sozial brauchbar" bezeichnet werden kann und wann nicht mehr. Dann läßt er aber doch nicht ab von diesem Begriff, vielmehr definiert er ihn mit zwei Elementen: Sich selbst erhalten und sich selbsttätig einordnen. "Die Leistung muß also eine doppelte sein und auf einem kombinierten Vermögen beruhen: Arbeitstüchtigkeit und Lebenstüchtigkeit.

Wenn nur die eine der beiden Seiten vorhanden ist, die andere aber fehlt, so kann ein Mensch noch nicht als sozial brauchbar gelten."

HANSELMANN stellt auch fest, daß die Erwerbsfähigkeit der schulentlassenen Geistesschwachen "in vielen Hinsichten eine ungenügende ist" (a.a.O., 165 ff.), und fordert Maßnahmen in drei Richtungen:

- 1) Die "Erweiterung der Schulpflicht", die durch die Entwicklungshemmungen und - verzögerungen der Geistesschwachen begründet wird,
- 2) die "Schaffung eines besonderen Hilfsfortbildungsschulunterrichts", der "von selbst sich zu Berufs- und Lebensberatungsstellen und zu Fürsorgeeinrichtungen" ausgestalten wird,
- 3) "die Einrichtung von Arbeitslehrkolonien und Altenheimen".
 Ausgehend von der Tatsache, daß "Geistesschwache...in der großen Mehrzahl der Fälle lebenslänglich fürsorgebedürftig" sind, sei eine "dauernde Lebensberatung" notwendig.
 Diese Aufgabe bestehe neben einer "Eheberatung" vor allem in der Schaffung von Lehr- und Anlernwerkstätten, "in welchen die Jugendlichen tagsüber zum Zwecke der Arbeitserziehung beisammen sind, während sie entweder bei ihren Eltern oder an geeigneten Pflegeorten wohnen und leben" (a.a.O., 172).
 Für Jugendliche mit besonders unentwickelter Lebensreife komme eine "mehr anstaltsmäßige" Arbeitserziehung in Frage.

Man muß sich vergegenwärtigen, daß HANSELMANN die Gruppe der "Geistesschwachen" in drei Untergruppen differenziert:

- a) die "beschränkt sozial brauchbar" sind,
- b) die "dauernd sozial unbrauchbar",
- c) die "dauernd sozial unbrauchbar", da, "idiotisch oder geisteskrank" sind.

Für die letzte Gruppe c) sei die Anstalt der richtige Ort der Unterbringung, für die dauernd sozial unbrauchbaren, "sofern sie nicht idiotisch oder klassisch geisteskrank", stelle das "Altenheim" die letzte Station in ihrem Leben dar, als "eine Welt für sich", als "Insel der Gesellschaft", in der durch Schaffung "einfachster Serienarbeiten" noch vorhandene Kräfte Reste ausgewertet werden, in der die Insassen alles das an Glücksgütern genießen können und dürfen, was ihrem schwachen Geist angemessen, adäquat, ist" (a.a.O., 194 f.).

Für die Gruppe a), die "beschränkt sozial Brauchbaren" möchte HANSELMANN die oben schon genannten "Arbeitslehrkolonien" eingerichtet sehen, eine Einrichtung, die "rund sechzig Geistesschwachen im jugendlichen Alter"... "verschiedenartige Arbeitsgelegenheiten" bietet. Dabei müsse mit einem Vorurteil gebrochen werden, die Geistesschwachen eigneten sich für die Landwirtschaft, die Gärtnerei oder das Handwerk. Vielmehr rechnet sich HANSELMANN zu denen, die in der industriellen

Entwicklung positive Möglichkeiten für die Beschäftigung Geistesschwacher entdecken und sie darauf vorbereiten wollen. "Wenn also die zu schaffende Arbeitslehrkolonie für Geistesschwache ihre Zöglinge für die heutige und morgige Zeit vorbereiten will, dann muß sie sie auf die Arbeit an Maschinen, auf Fabrikarbeit vorbereiten. Ich weiß, daß ich mit dieser Forderung Widerspruch erwecke" (a.a.O., 182).

Der Kritik, daß es "geradezu eine Sünde sei, Geistesschwache mit verarmtem Geistesleben auch noch an die geisttötende Maschinenarbeit heranzuführen", entgegnet HANSELMANN mit dem Hinweis, daß "das viel geforderte Glück der Geistesschwachen genau unter den gleichen Bedingungen wie das Glück aller Menschen (besteht), nämlich darin, daß sie etwas tun dürfen, das sie tun können, etwas, das ihnen gelingt" (a.a.O., 182).

Ausserdem werde die Tatsache zu wenig beachtet, daß Geistesschwache an vielen Maschinen, wegen der beschränkten Zahl der Handgriffe und Kniffe dasselbe leisten können, was der "Vollentwickelte" leistet.

Gegenüber der komplexen Arbeitsleistung, die das Handwerk fordert, komme die Arbeitsteilung "gerade dem Geistesschwachen entgegen". Deshalb müsse er auf die Arbeit an der Maschine und das Arbeiten in der Fabrik vorbereitet werden. HANSELMANN möchte "aber nur zum Zwecke der allgemeinen Fortbildung und zur Erziehung in der Arbeitslehrkolonie auch Werkstätten für das Kleinhandwerk schaffen" (a.a.O., 183). Die Arbeitslehrkolonie vermittelt dann selbst "zur gegebenen Zeit die Arbeitsstellen und Pflegeorte draussen im offenen Leben," ein "Berufspfleger" leitet die nachgehende Fürsorge.

Unklar bleibt bei HANSELMANN die Beschreibung der drei Untergruppen der "Geistesschwachen". So läßt sich lediglich vermuten, daß jener Personenkreis, für den die Arbeitslehrkolonien zu schaffen wären, auch leicht Geistigbehinderten, sog. "Grenzfällen" im heutigen Verständnis besteht, während für die schwerer Behinderten (die "dauernd sozial Unbrauchbaren") das "Altenheim" in Frage kommt. Meine Kritik gilt dem diskriminierenden Begriff "sozial unbrauchbar", ebenso der Vorstellung, Geistigbehinderte i.e.S. sollten aus der Schule unmittelbar ins "Altenheim" überwechseln.

Ein spezifisch pädagogischer Ansatz wird m. E. an dieser Stelle von HANSELMANN verleugnet. Auch dort, wo er die Jugendlichen auf ihr Arbeitsleben vorbereiten will, denkt er nur an Training und Anpassung an die Maschine. Eine kritische Analyse der personentfaltenden Möglichkeiten der Maschinen- und Fabrikarbeit, sowie deren personengefährdenden Wirkungen fehlt ebenso wie berufsbildnerische Inhalte der Aufgaben des "Berufspflegers", der offensichtlich nur "nach dem Rechten" sieht.

Dagegen sind positiv zu würdigen HANSELMANN'S Kritik an der Weltfremdheit der "Heilpädagogik", seine Forderung nach einer Verlängerung der Schulpflicht wegen der Entwicklungsretardierung der Geistesschwachen und nach besonderen Fortbildungsschulen für geistesschwache Jugendliche, über

deren Inhalte und Ziele er sich allerdings ausschweigt. Ebenso bemerkenswert ist "die heilpädagogische Forderung, daß wir (die Schule) unsere Hilfsbereitschaft dem geistesschwachen Kind gegenüber nicht aufgeben dürfen zur Zeit der Schulentlassung" (a.a.O., 164).

Jedoch dürften HANSELMANNS Begriff der "sozialen Brauchbarkeit" und seine Zieldefinition der pädagogischen Arbeit: Arbeitstüchtigkeit und Lebenstüchtigkeit - in ihrer verkürzenden Einseitigkeit - als überwunden betrachtet werden.

5. 3. 2. Berufsbildung für Geistigbehinderte (BACH)

Der vergleichsweise am gründlichsten ausgearbeitete Ansatz einer "Berufsbildung geistigbehinderter Jugendlicher" (1971) stammt von BACH. Ihre Notwendigkeit ergibt sich zunächst aus dem grundlegenden Recht auf Berufsausbildung, den allgemeinen Erfordernissen der Arbeitswelt und schließlich aus der besonderen seelisch-geistigen Situation des Geistigbehinderten. BACH fordert mit Nachdruck "pädagogische Bemühungen allgemeiner Art" über die Schul- und erste Anlernzeit hinaus. Denn "in Anbetracht der geringen Transfermöglichkeiten muß der Geistigbehinderte für jede wesentlich neue Tätigkeit neu angelernt werden. Er bleibt also in diesem Sinne auf permanente Berufsbildung angewiesen" (1971, 36).

Da die gesellschaftliche Integration jedes Menschen von dem Dazulernen angesichts sich verändernder Verhältnisse abhängt, der Geistigbehinderte aus eigener Kraft aber diese Anpassung nicht schafft, ist er besonders auf systematische und permanente Lernhilfen angewiesen. Nach BACH gehe es bei dieser lebenslangen Förderung zum ersten um die Erhaltung und Festigung von einem Gelerntem.

Ein Aussetzen der pädagogischen Bemühungen nach der regulären Schulzeit käme einem Rückfall auf etwa zwei bis vier Jahren gleich und dem Verlust nahezu aller Chancen für eine gesellschaftliche Teilhabe.

Ferner sei eine Weiterentwicklung des Geistigbehinderten über den gewonnenen Stand hinaus notwendig, d.h. "eine optimale Anhebung seiner seelisch-geistigen Gesamtsituation" (a.a.O., 36). Ebenso wichtig sei eine laufende "Einführung und Anleitung in die sich verändernden Lebensumstände". Von der Verfassung der Gesamtpersönlichkeit, die vorrangig sei, hänge auch entscheidend die Arbeitsleistung des Behinderten ab. BACH nennt also klare Prioritäten und Bedingungen: "Die Abhängigkeit der ökonomischen von der pädagogischen Funktion im Werkstattbereich dürfte also nicht übersehen werden" (1971, 38).

Auch über die Organisation einer Berufsbildung für Geistigbehinderte liegt ein Entwurf vor: Einmal solle der Sonderschule für Geistigbehinderte, "um der mit der Umfänglichkeit der Behinderung korrespondierenden Umfänglichkeit des Erziehungsbedarfs Rechnung zu tragen" (1971, 29),

eine Abschlußstufe (Werkstufe) angegliedert werden. Sie ist für die 15- bis 18-jährigen gedacht und erfüllt "berufsbildnerische Aufgaben" für geistigbehinderte Jugendliche. Für die sog. "Grenzfälle" (in Richtung Lernbehinderung) seien dabei jeweils eigene Gruppen zu bilden. Diese Werkstufe hat die Aufgabe, den Schonraumcharakter der Schule langsam abzubauen. Sie soll in engem Kontakt zu Werkstätten für Behinderte und mit pädagogisch und technisch-handwerklich ausgebildetem Personal einen möglichst nahtlosen Übergang in die nächste Lebensphase (Arbeitsleben) ermöglichen.

"Die Abschlußstufe bildet gleichsam eine Brücke zur Werkstatt für Behinderte" (1971, 35).

Zu den "pädagogischen Aufgaben der Werkstatt für Behinderte" zählt nach BACH nicht nur "die Ausbildung Behinderter für eine angemessene Tätigkeit", sondern darüber hinaus "die Persönlichkeit des Behinderten weiter zu entwickeln und ihn für die Teilnahme am Leben der Gesellschaft " (1971, 36) weiterzubilden. Denn so wie jeder moderne Industriebetrieb durch seine sozialen Maßnahmen die optimale Arbeitsfähigkeit seiner Mitarbeiter zu sichern versucht, müsse auch die Werkstatt für Behinderte durch Maßnahmen, die den besonderen Bedürfnissen ihrer Belegschaft entsprechen, das Optimum an Arbeitsleistung anstreben.

Die besonderen Bedürfnisse der Geistigbehinderten sind aber - im Vergleich zu Nichtbehinderten, die spontan lernen - ein wesentlich größeres Angebot an pädagogischen Maßnahmen.

BACH will unter diesen permanenten erzieherischen Maßnahmen "keine kontinuierliche Unterrichtsarbeit" im Sinne der Schule verstanden wissen. Vielmehr "werden die gesamten Aufgaben im Rahmen der Arbeitsvollzüge, d.h. durch die Arbeit und bei der Arbeit im Werkstattbereich zu leisten sein" (a.a.O., 39). Ebenso dürfte die Pädagogik im Werkstattbereich weder zu einer "Verniedlichung der Arbeitssituation" führen, noch als "Spielstubenpädagogik" mißverstanden werden. Es gehe im Interesse der Werkstatt um die Hebung des Gesamtniveaus des Behinderten und um die Steigerung seiner speziellen Arbeitsfähigkeit. Aber "nur bei klarer Erfassung der pädagogischen Aufgaben und Notwendigkeiten" könne die Werkstatt zu einer Förderung ihrer Behinderten beitragen.

In keinem der bisher referierten Ansätze zu einer Berufsbildung Geistigbehinderter konnte eine ähnlich ausgeprägte pädagogische Intention nachgewiesen werden wie bei BACH. Auch die Begründung, daß umfangreiche pädagogische Maßnahmen letzten Endes der Arbeitsleistung des Behinderten und damit der Werkstatt zugute kommen, ist neu.

Wobei hier nachgeholt werden muß, daß dieser Zusammenhang auch für BACH nur ein sekundärer ist. Im Grunde dienen ja alle Maßnahmen dem Anliegen, dem Behinderten ein "sinnvolles, erfülltes Leben" zu ermöglichen (BACH 1971, 70).

Festzuhalten ist auch BACHS Forderung der permanenten, d.h. eigentlich nie endenden berufsbildnerischen Bemühungen für den geistigbehinderten Menschen. Sie entspricht dem Grundsatz "Bildung in der und durch die Arbeit" der referierten Berufsbildungstheoretiker, sowie dem Verlangen nach einer Erwachsenenbildung für Geistigbehinderte.

Ungeklärt bleibt hingegen die Frage, ob die aufgeführten einzelnen erzieherischen Maßnahmen (Sozial-, Arbeits-, Leibes-, Freizeit-, Sprach- und Verstandes- und Gemüts-erziehung) schon zu einer personalen Selbstverwirklichung des Behinderten beitragen können und ob sie tatsächlich schon die Teilnahme am Leben der Gemeinschaft eröffnen. Besonders was die berufliche und die soziale Integration betrifft, scheint hier m. E. nur der Behinderte zu Anpassungsleistungen aufgefordert zu werden, während die gesellschaftlichen Normen, die ja oft jede Eingliederung in Frage stellen, ihrerseits unbefragt bleiben.

5. 3. 3. Zur Berufsbildung behinderter Jugendlicher in der Sekundarstufe II (Deutscher Bildungsrat)

Als weitere Konzeption einer Berufsbildung, die auch die Geistigbehinderten mit einschließt, werden die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates kurz referiert.

Einleitend stellt die Bildungskommission fest, daß der grundlegende Wandel in der beruflichen Bildung überhaupt und die sich laufend verbessernden Bildungsmöglichkeiten für Behinderte noch keine differenzierten Aussagen über die künftige Struktur der beruflichen Bildung Behinderter zulassen. Deshalb könnten im Augenblick nur globale Anmerkungen gemacht und Reformtendenzen aufgezeigt werden. Im folgenden sollen jene Reformtendenzen, die die Berufsbildung für Geistigbehinderte betreffen, eruiert werden.

Laut der Empfehlung ist die gegenwärtige, unbefriedigende Situation der Behinderten u.a. dadurch gekennzeichnet, daß für sie "keine oder nur unzulängliche Einrichtungen für eine adäquate Berufsausbildung bestehen" (Dt.BR. 1974, 109).

Nun eröffne die fortschreitende Industrialisierung neue Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche für Behinderte. Andererseits führe die "sich abzeichnende Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung" zu curricularen Verflechtungen der beiden Bildungsbereiche.

Die Tendenz sei demnach die, daß man künftig davon ausgehen muß, daß "die Ausbildung für einen Beruf nicht mehr isoliert neben der Schulbildung geschehen wird." Vielmehr sei es das Ziel, Ausbildung und Bildung in einem einheitlichen Bildungssystem für die 16 - 18-jährigen (Sekundarstufe II) zusammenzufassen" (a.a.O., 110).

Dabei muß geprüft werden, ob das Prinzip der Sekundarstufe (Integration von Ausbildung und Bildung, d.h. handlungsbezogenes und reflexionsbezogenes Lernen) auch für die verschiedenartig behinderten Jugendlichen gelten kann. Der Stellenwert des reflexionsbezogenen Lernens werde umso enger sein, je geringer die geistigen Möglichkeiten des Jugendlichen sind. In dieser Beziehung seien die Möglichkeiten der Geistigbehinderten erheblich eingeschränkt.

Damit ist bereits eine Vorentscheidung gegeben für den "Lernort" der Berufsbildung Geistigbehinderter. Denn während die Bildungskommission für die Berufsbildung behinderter Jugendlicher verschiedene Lernorte (Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt) vorsieht, will sie das "Prinzip der Pluralität der Lernorte" eingeschränkt wissen, "wenn die geistigen Möglichkeiten eine Ausbildung an verschiedenen Lernorten unmöglich machen" (z.B. bei Geistigbehinderten): "Jugendliche mit nur sehr geringer Anpassungsfähigkeit und, oder extrem eingeschränkter Mobilität erhalten ihre Ausbildung in Werkstätten für Behinderte" (Dt.BR.1974, 114 f.).

Offensichtlich ist der Bildungskommission die besondere Problematik des Lernverhaltens Geistigbehinderter sowie ihrer spezifischen Bedürfnisse durchaus bewußt. Sieht sie doch eine Reihe von behindertenspezifischen Maßnahmen vor, die auch und besonders für Geistigbehinderte zu fordern sind:

- 1) Das Lerntempo und die Verweildauer muß sich dem abweichenden Lernverhalten anpassen.

Für Geistigbehinderte wird es notwendig sein, "die Verweildauer in der Sekundarstufe II gegenüber der Norm von drei Jahren um ein oder zwei Jahre zu verlängern" (a.a.O., 113).

- 2) Das Ausbildungsziel muß individualisiert werden. Statt einer vollständigen Abschlußqualifikation soll eine Teilqualifikation für eine bestimmte Berufstätigkeit angestrebt werden.

"Das bedeutet, daß jeder Jugendliche Qualifikationen bzw. Zertifikate erreichen kann und daß jeder Jugendliche die Chance hat, eine Berufsbildung zu erhalten, zu der als Mindestmöglichkeit die Ausbildung für eine bestimmte Berufstätigkeit mit anerkanntem Zertifikat gehört" (a.a.O., 114).

- 3) Die curricularen Vorgaben und didaktischen Prinzipien der Berufsbildung (in Schule, Betrieb und Lehrwerkstatt) müssen auf die vorhandenen Lernbedingungen abgestimmt werden. "Das bedeutet Einsatz von Sonderpädagogen, Einsatz von Ausbildern mit einer zusätzlichen sonderpädagogischen Qualifikation" (a.a.O., 111).

Nachdem als "Lernort" für Geistigbehinderte die Werkstatt für Behinderte vorgesehen ist, sind diese Forderungen auf diese Einrichtung zu übertragen: "Die Ausbildung im Rahmen dieser Werkstätten steht unter der Leitung eines sonderpädagogisch qualifizierten Ausbilders. Die Werkstätten müssen baulich, apparatlich und personell für diesen Personenkreis entsprechend ausgestattet sein" (a.a.O., 115).

Prüft man die von der Bildungskommission intendierten Tendenzen hinsichtlich der Berücksichtigung des Personenkreises der Geistigbehinderten, dann ergibt sich folgendes Bild:

Pauschal für alle Behinderten werden m. E. sehr hoffnungsvolle erfolgversprechende berufsbildnerische Maßnahmen in Ansatz gebracht, die auch den besonderen Lern- und Lebensbedürfnissen Geistigbehinderter entsprechen dürften. Die verlängerte Verweildauer und das sonderpädagogisch qualifizierte Ausbildungspersonal sind unverzichtbare Bestandteile einer Berufsbildung für Geistigbehinderte. Auch die geplante Regelung, von standardisierten Ausbildungszielen abzurücken und individualisierte Qualifikationen und Zertifikate vorzusehen, sollte unbedingt verwirklicht werden. Eröffnet diese Regelung doch auch dem Geistigbehinderten die Chance zu einer offiziellen Berufsausbildung. Das oben referierte Berufsbildungskonzept der Bundesvereinigung Lebenshilfe hat dafür bereits den Versuch einer Konkretisierung unternommen, in dem sie das Berufsbild und die Berufsbezeichnung "Serienfertiger" schuf.

Wenn es sich auch in den von der Bildungskommission vorgelegten Empfehlungen lediglich um globale Anmerkungen und Tendenzen handelt, so gilt es jetzt schon, jene Tendenzen zu identifizieren und zu verhindern, die u.U. einer Behindertengruppe zum Nachteil geraten könnten. Ich meine die (zwar nicht explizit geäußerte) Tendenz, die Geistigbehinderten und evtl. andere Behindertengruppen aus dem Konzept der Sekundarstufe II herauszunehmen. Denn da gerade das Prinzip der Sekundarstufe II in der Integration von Bildung und Ausbildung besteht, käme eine Ausgliederung einem Verzicht auf diese Integration gleich. Die Folge wäre, daß Geistigbehinderte, da für sie nur ein Lernort infrage kommt, nur eine Ausbildung in einer Werkstatt für Behinderte erhalten. Dies würde bedeuten, daß sie keine Berufsbildung nach dem Prinzip der Integration von Bildung und Ausbildung bekommen, sondern lediglich ausgebildet, angelernt und trainiert werden. Gerade sie benötigen aber permanente und umfassende Lernhilfen allgemeiner Art im Sinne von Bildung, und zwar mehr als andere Behindertengruppen oder Nichtbehinderte.

5. 3. 4. Die soziale und personale Integration (SPECK)

Im Gegensatz zu den bisher referierten Autoren, die auf eine kritische Hinterfragung der Werkstatteituation weitgehend verzichten, analysiert und problematisiert SPECK (1974) zunächst den Bereich Arbeit und Berufsbildung

Geistigbehinderter: "Was heißt "Beruf" beim geistigbehinderten Menschen? Bedeutet das Erwerbstätigkeit und Produktivität im wirtschaftlichen Sinn oder fürsorgerisch beschützte Beschäftigung" (1974, 134)? Es werden zwei Begründungspositionen für Beruf und Arbeit des Geistigbehinderten unterschieden: Die erste Begründung geht aus vom "Grundbedürfnis des Menschen...sich zu betätigen, etwas herzustellen, sich dabei in den sozialen Verbund mit anderen Arbeitenden zu stellen und sich so zu bestätigen" (a.a.O., 135). Dieses Grundbedürfnis wird "Zum Recht erhoben", z.B. in der "Deklaration der Rechte der Geistigbehinderten" durch die Vereinten Nationen (siehe BV-Lebenshilfe 1973, 16 f.).

Eine zweite Begründung geht nach SPECK von dem Aspekt des wirtschaftlichen Nutzens der Arbeit des Geistigbehinderten aus. Unter dieser Prämisse müßte dann der Geistigbehinderte den herrschenden Normen und wirtschaftlichen Leistungsanforderungen unterstellt werden, was "konsequenterweise zu einer selektiven Abgrenzung sogenannter wirtschaftlich nutzloser, sozial Unbrauchbarer führte" (SPECK 1974, 135). Damit stehen sich zwei z.T. gegensätzliche Positionen gegenüber, die von HAASER (1972) als "Zielkonflikte" der WfB diskutiert wurden. SPECK führt diese Problematik weiter anhand der Unterscheidung von sog. produktiver und sog. unproduktiver Arbeit. Zum einen sei durch das Arbeitsförderungsgesetz das Vermögen des Geistigbehinderten, produktive Arbeit zu leisten, "rechtlich anerkannt" worden, zum anderen führten gerade die Anforderungen des AFG oft zu einer Überforderung oder zum Ausschluß aus der finanziellen Förderung innerhalb der WfB. Denn es "können bei weitem nicht alle Geistigbehinderten eine derart wirtschaftlich produktive Arbeit leisten" (SPECK 1974, 136). SPECK hält daher die Unterscheidung von "produktiver" und unproduktiver" Arbeit bzw. "anderer sinnvoller Beschäftigung" für "nicht unproblematisch". Er plädiert für eine "großzügige behindertenadäquate Interpretation" des Begriffes "wirtschaftlich verwertbare Arbeitsleistung", wodurch die Aufspaltung des Werkstattsektors in eine Produktionswerkstatt und eine Beschäftigungseinrichtung vermieden und auch dem Geistigbehinderten die Chance echter, d.h. produktiver Arbeit eröffnet werden könnte. Denn nach SPECK wird für den Geistigbehinderten der "Betrieb...zu einem stabilisierenden, nicht mehr wegzudenkenden Faktor der personalen und sozialen Existenz" (1974, 140). Dies jedoch nur, wenn keine Überforderungen, vielmehr Erfolge und Anerkennung sowie eine soziale Eingliederung in den Betrieb stattfinden. "Die individuellen Arbeitsleistungen müssen der Leistungsfähigkeit des Behinderten angemessen sein und sich eindeutig als Förderung erweisen" (SPECK 1974, 140).

Weitere Voraussetzungen für die Angemessenheit der Arbeit in der WfB seien ein "differenziertes Spektrum an Arbeitsmöglichkeiten", vorbeugende Maßnahmen gegen die bei Geistigbehinderten zu beobachtende Neigung zu abstumpfenden Stereotypen und die Verwirklichung des Schutzprinzips

in der WfB. Eindeutig bekennt sich SPECK zur Priorität der behinderten-orientierten Konzeption einer WfB gegenüber einer marktorientierten Ausrichtung. Denn "der Behinderte besucht seine Werkstatt nicht nur, um dort zu arbeiten und zu produzieren, sondern auch um dort sein Leben in einer bestimmten Weise verwirklichen zu können" (a.a.O., 143). Die WfB müsse deshalb dem Behinderten umfängliche Lebenshilfe gewähren: Hilfe beim Einleben, bei sozialen Schwierigkeiten, zur Ausweitung seines Lebenshorizontes, zum Erhalt der erworbenen allgemeinen Bildung. "Ein Nebeneffekt einer persönlichkeitsbildenden gesamtheitlichen Förderung wäre die Steigerung der Arbeitsfähigkeit" (SPECK 1974, 143).

Einen eigenen Ansatz einer beruflichen Bildung für Geistigbehinderte entwickelt SPECK jedoch nicht, vielmehr übernimmt er das Konzept der Bundesvereinigung Lebenshilfe (siehe Abschnitt 4. 5.). Deren Erfolg werde allerdings abhängen von dem Maß ihrer didaktisch-strukturellen Angemessenheit an den einzelnen Behinderten und von einem dazu entsprechend berufs- und sonderpädagogisch qualifizierten Lehr- und Ausbildungspersonal der WfB.

Wenn SPECK die Priorität der WfB in der allgemeinen Förderung der Persönlichkeit des Behinderten sieht, so anerkennt er trotzdem die WfB als "Betrieb im volkswirtschaftlichen Sinn", der das erreichbare "Optimum" an wirtschaftlichem Ertrag anstreben müsse. Auch aus diesem Aspekt ergebe sich für die Behinderten in der WfB ein echtes Bildungsbedürfnis. Denn auch "die Ausübung einer Erwerbstätigkeit in der Werkstatt für Behinderte...erfordert eine entsprechende berufliche Bildung" (1974, 137).

Das Spezifische der Konzeption SPECKS im Vergleich zu anderen Ansätzen liegt m. E. darin, daß hier konsequent vom Behinderten aus argumentiert wird und aus dem Verständnis der Problemsituation des Behinderten Konsequenzen und Forderungen für die organisatorische und inhaltliche Struktur der WfB abgeleitet werden. Eigentlich müßte diese Argumentation die gängige sein, wenn man sich erinnert, daß ja das Phänomen "Werkstatt für Behinderte" schließlich in allererster Linie aus sozialer Verantwortung für die behinderten Mitmenschen in die Welt gerufen wurde.

Ein anderer wichtiger Gesichtspunkt dieses Ansatzes ist m. E. darin zu sehen, daß die berufliche Eingliederung (Rehabilitation) nicht als der eigentliche Selbstzweck, sondern als funktionales Mittel für weiterführende Ziele angestrebt werden soll: "Berufliche Eingliederung ist als Teil der sozialen Integration zu sehen" (SPECK 1974, 145). Was versteht SPECK unter sozialer Eingliederung Geistigbehinderter? Jedenfalls nicht eine völlige Normalisierung und Aufhebung der Abweichung", d.h. eine Anpassung und Einpassung des Behinderten in Leistungs- und Lebensnormen des Durchschnittsbürgers. "Eine solche hybride und kollektivegoistische Auslegung von Integration ginge an der Behinderten- und Gesellschaftswirklichkeit vorbei" (a.a.O., 145). Vielmehr sei soziale Eingliederung,

zumindest beim Geistigbehinderten in jedem Fall eine "relative Größe" und bedeute "immer nur partielle soziale Partizipation und zwar im Bezugsrahmen individueller existentieller Bedeutsamkeit" (a.a.O., 145). So könne die angemessene soziale Integration eines weniger Geistigbehinderten vielleicht in der Teilnahme auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen, während sich der Integrationsanteil schwerer Behinderter in der Zugehörigkeit zu einer Werkstatt realisiert, die ihrerseits in den allgemeinen Arbeits- und Wirtschaftsprozeß integriert ist. Zwar sei "das programmatisch (pädagogisch) vorrangige Ziel sozialer Integration des Behinderten" seine "Eingliederung in das soziale Gesamt". Es gebe aber "auch eine soziale Integration des behinderten Menschen, ohne unmittelbare Eingliederung in Gruppen (Institutionen) mit Nichtbehinderten" (SPECK 1974, 149). Wenn also die Eingliederung Geistigbehinderter in Gruppen mit Nichtbehinderten (freier Arbeitsmarkt) aus behinderungsbedingten Gründen nicht möglich ist, "bleibt die Notwendigkeit bestehen, die Geistigbehinderten in eigenen Einrichtungen sozial zu integrieren" (a.a.O., 153).

In keinem Fall besteht der Integrationsprozeß (nach SPECK) aber in einer einseitigen Anpassungsleistung des Behinderten an die Normen der Nichtbehinderten, sondern er verwirklicht sich in einem "Interaktionsprozeß beider Teile..., wenn Behinderte und Nichtbehinderte sich aufeinander zu verändern und wechselseitig soziale Beziehungen aufnehmen" (a.a.O., 151).

Auf die WfB übertragen heißt das: Soziale Integration der Behinderten vollzieht sich in der WfB dann, wenn die Mitarbeiter der WfB ihre Erwartungen, Einstellungen und ihr soziales Handeln an die Bedürfnisse der Behinderten anpassen, wenn sie sich mit ihren Behinderten solidarisch fühlen und erklären und echte Interaktionen zwischen Mensch (nichtbehindert) und Mensch (behindert) zustande bringen. Von Seiten des Behinderten aus betrachtet bedeutet das, daß in der WfB der Behinderte sich seiner "ökologischen Nische" sicher sein muß. Dieses m. E. zutreffende Bild übernimmt SPECK von AURIN, der diesen Begriff aus der Verhaltensforschung (LORENZ: Verhalten der Korallenfische) auf die Behindertenproblematik angewandt hat (siehe SPECK 1974, 139). Die "ökologische Nische" bedeutet den "Ort ohne bedrohliche Konkurrenz", oder spezifischer: ein psychosoziales Umfeld ohne zu starke Spannungen und Konflikte; die für den darin hilflosen Geistigbehinderten eine existenzbedrohende Wirkung haben würden. Wenn also die WfB berufliche und soziale Eingliederung betreiben will, dann würde dies für den größten Teil ihrer Behinderten heißen, daß die WfB sich selbst als "Teileinheit" des gesellschaftlichen Ganzen begreift, als Lebensraum, der für den einzelnen Behinderten "existentiell bedeutsam" ist: In ihm müsse der Behinderte dann "soziale Billigung, Anerkennung, Zuneigung und geselligen Umgang finden" (SPECK 1974, 154). Dies enthebe jedoch die WfB nicht von der Verpflichtung, alle möglichen Kontakte der Behinderten zum gesellschaftlichen Ganzen zu suchen und zu pflegen.

Wie in fast allen Ansätzen zur Arbeit und Berufsbildung durchscheint, haben berufliche Rehabilitation und soziale Integration des Geistigbehinderten ihren Sinn und Zweck nicht in sich selbst, sondern sie dienen der personalen Selbstverwirklichung der Person des geistigbehinderten Menschen. Einige Autoren bringen dies deutlich zum Ausdruck.

GRIES betont: "Bei allen Maßnahmen steht nicht die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens, sondern die Persönlichkeitsentfaltung des behinderten Menschen im Vordergrund" (1968, 194). Nach SPECK (1974) besucht der Geistigbehinderte die Werkstatt nicht nur, um dort zu arbeiten und zu produzieren, sondern auch um dort sein Leben in einer ihm spezifischen Weise verwirklichen zu können. SPECK prägt für diese Intention den Begriff "personale Integration" (1975) und umschreibt ihn mit: Finden des persönlichen Gleichgewichts, Aufbauen eines starken Ichs, Stabilisieren der Persönlichkeit, Herstellen einer Ganzheit, Zusammenfügen zu einem Ganzen. Neben der Förderung von Fertigkeiten für den praktischen Lebensvollzug (persönliche Pflege, soziales Reagieren und Handeln, Körper- und Handgeschicklichkeit, Sprechen, Denken, Arbeiten) gehe es bei der personalen Integration vor allem um folgende Aufgaben:

1. Die gegebene Behinderung in das Lebenskonzept einfügen.
2. zu einem positiven Verhältnis zum eigenen Unvermögen gelangen (BÄRSCH),
3. Konflikte abbauen und bewältigen lernen,
4. Techniken zur Kompensation beeinträchtigter Funktionen ausbilden,
5. individuelle und kulturelle Lebensgestaltung in verschiedenen Lebensbereichen fördern,
6. Lebenszuversicht und stabilisierende Einstellungen stärken,
7. Lebensglück bescheren.

Im Ganzen gehe es um "die Erweiterung des Lebenshorizontes und die Erfüllung der Lebensbefindlichkeit" (SPECK, 1974, 143).

Personale Integration ist nach SPECK etwa dem vergleichbar, was man auch das individual-pädagogische Prinzip nennen kann, die Förderung der Gesamtpersönlichkeit, die Individuation des Individuums. Jedoch sei die Entwicklung der Persönlichkeit nicht abzutrennen von der sozialen Integration, der Sozialisation.

"Individuation und Sozialisation sind unsere Erziehungsziele, Verwirklichung des Menschseins in sozialer Integration" (SPECK 1974).

Beide Komponenten menschlicher Existenzweise seien in engster gegenseitiger Bedingtheit zu sehen. "Personale Integration ... sei ohne soziale Integration nicht denkbar". Andererseits dürfe soziale Integration des Behinderten nicht dazu führen, daß seine personale Integration aufs Spiel gesetzt wird, sie müsse immer auch die Individualität des Behinderten fördern, "daran wird sie gemessen".

Auch Experten aus dem Werkstattbereich bekennen sich nachdrücklich zum zentralen Stellenwert der personalen Integration des Behinderten in der WfB. Es seien in der WfB spezielle pädagogische und therapeutische Maßnahmen nötig, die die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern (Werkstattausschuß BV-Lebenshilfe, 1973,3).

Neben der Erhaltung, Befestigung und Erweiterung von zuvor Gelerntem gehe es in der WfB vor allem um die pädagogische Beeinflussung im Rahmen der Arbeitsvollzüge. "Das Halten in der permanenten Lernsituation ist eine der wichtigsten Forderungen der Arbeitspädagogik in der Werkstatt"(SAUTER (4), 3).

Nach HAACK sind "die Forderungen, die sich aus den individuellen Bedürfnissen der Behinderten ergeben, vorrangig und beherrschend" (1967, 390).

Um diese Aufgaben der personalen Integration des Behinderten in der WfB erfüllen zu können, wird sowohl von Vertretern der Sonderpädagogik als auch von Experten des Werkstattbereiches eine entsprechende Ausbildung und Fortbildung der WfB-Mitarbeiter gefordert. Umfang und Art der Qualifikationen von WfB-Mitarbeitern können demnach als relevante Bedingungsfaktoren von behindertenorientierten Konzeptionen im Werkstattbereich betrachtet werden (siehe Hypothesen 8 und 9, S. 116).

Nach SPECK müssen Ausbildung und Fortbildung des Personals der WfB darauf hinzielen, "daß eine behinderten-orientierte Konzeption zum Tragen kommt" (1974, 144).

6. Begründung und Spezifizierung der empirischen Untersuchung

6. 1. Das theoretische Normensystem für Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter in Werkstätten für Behinderte

Die Darstellung der verschiedenen Ansätze für die Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter war nötig, um ein Bild von den vielfältigen, z. T. sogar konträren Meinungen, Überzeugungen und Intentionen in diesem Bereich zu vermitteln. Dieser Überblick bestätigt, was mehrere Autoren bereits festgestellt haben: Die Diskussion um die Funktion der WfB ist noch nicht abgeschlossen (HAASER 1972), und hinsichtlich der Berufsbildung Geistigbehinderter: den "desolaten" Zustand wissenschaftlich fundierter Kenntnisse auf diesem Gebiet (BACH 1971).

Ferner erbrachte die Analyse von einschlägigen Literaturbeiträgen einen Überblick über die innerhalb dieses Problemkreises vorhandenen Zielvorstellungen und Sollensforderungen. In der Wissenschaftssprache werden sie als "präskriptive Sätze" oder als "normative Theorieelemente" (NEUMANN 1974, 31) bezeichnet. Diese mit Hilfe der Literaturanalyse gewonnenen Normen-Elemente sollen nun in einem Normen-System geordnet werden, das als vorläufiges theoretisches Modell der Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter dienen kann. Da es lediglich als Arbeits-Hypothese für die empirische Untersuchung dienen soll, ist dieses Modell zunächst als theoretisches Konstrukt zu betrachten, das einer empirischen Prüfung unterzogen werden muß.

Die Struktur des folgenden Normensystems für "Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter" gründet auf einem Modell von BOKELMANN (1974). Danach wird soziales und individuelles Handeln bestimmt und gerechtfertigt durch die geltenden Sinn-Normen, deren Gültigkeitsanspruch und Verbindlichkeitsgrad auf der Beurteilung von Werten beruhen. Für das pädagogische Handeln an geistigbehinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen werden z.B. folgende Werte genannt: "Individuation und Sozialisation" (SPECK 1974), "Erfülltheit, Tüchtigkeit, Integrationsfähigkeit, Offenheit" (BACH 1974), "Sozialisation, Enkulturation, Personalisation" (BLEIDICK 1972). Sie konstituieren die Leitidee und das Prinzip pädagogischen Handelns an Geistigbehinderten, das hier definiert wird als "Selbstbestimmung in sozialer Integration".

Dieses Prinzip wird realisiert in verschiedenen Dimensionen bzw. getragen von verschiedenen Sinn-Normen. Darunter werden "wertbezogene, umfassende, prinzipiell gültige, gebietende oder verbietende Sollensforderungen" (BOKELMANN 1974) verstanden. Sie geben Handlungsrichtungen an. Aufgrund der vorausgehenden Analyse von Literaturbeiträgen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter wird Selbstverwirklichung in sozialer

Integration realisiert durch:

1. berufliche Rehabilitation
2. soziale Integration
3. personale Integration

Diese drei Dimensionen liegen nicht auf gleicher logischer Ebene. Berufliche Rehabilitation ist ein Mittel für soziale und personale Integration, jedoch nicht unabdingbar Voraussetzung für diese. Personale Integration gilt hier als das letzte Ziel. Sie ist jedoch ohne soziale Integration nicht denkbar.

Jede dieser Sinn-Normen gründet auf bestimmten Sach-Normen, d.h. "zweckbezogenen, bereichsspezifischen, pragmatisch gültigen Sollensforderungen..., die bestimmte soziale und individuelle Handlungen gebieten oder verbieten, indem sie deren Zwecke und Mittel für ihre Erreichung angeben" (BOKELMANN 1974, 192).

Berufliche Rehabilitation (Sinn-Norm) ist - laut verschiedener Fachexperten - zu bewirken durch folgende Sach-Normen:

- a) Differenzierung des Arbeitsangebotes
- b) Mobilität am Arbeitsplatz
- c) Relativierung des Leistungsprinzipes
- d) Produktivität der Beschäftigung
- e) gezielte Berufsvorbereitung

Als Sachnormen für "Soziale Integration" werden genannt:

- a) Partnerschaft zwischen Behinderten und Nichtbehinderten
- b) Soziale Integration in der Arbeitsgruppe
- c) Arbeits- und Lebensgemeinschaft Werkstatt
- d) geschlechtliche Partnerschaft
- e) gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme

Für die Sinn-Norm "personale Integration" wurden aus der analysierten Literatur folgende Sach-Normen gewonnen:

- a) permanentes Lernen
- b) Selbstbestimmung des Behinderten
- c) die WfB als Schutz- und Lebensraum
- d) Ich-Identität des Behinderten

Bei diesen Sach-Normen handelt es sich entweder um Ziel-Normen (wenn sie Ziele beinhalten, z.B. Ich-Identität) oder um Prozeß-Normen, wenn sie die für die Erreichung der Ziele geeignetsten Verfahren oder Organisationsformen angeben (z.B. Differenzierung des Arbeitsangebotes). Diese Sach-Normen werden durch konkrete Einzelaussagen und Behauptungen (Statements) weiter ausdifferenziert und bilden dadurch die Grundlage des Fragebogens der empirischen Untersuchung.

In ihrer Geltung und Durchsetzung werden die Sach-Normen mehr oder weniger eingeschränkt durch sog. "Konditional-Normen", welche "Sach-normen anderer Bereiche" (BOKELMANN 1974, 193) darstellen. Je nachdem, ob beide vereinbar sind oder nicht, werden die Sachnormen von den Konditionalnormen gestützt oder verdrängt. Als im Bereich Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter möglicherweise wirksamen Konditional-normen könnten gelten:

- a) die gesamtwirtschaftliche Verflechtung der WfB
- b) Sachzwänge der Produktion
- c) Eigeninteressen des Werkstattpersonals
- d) geltende Leistungsnormen

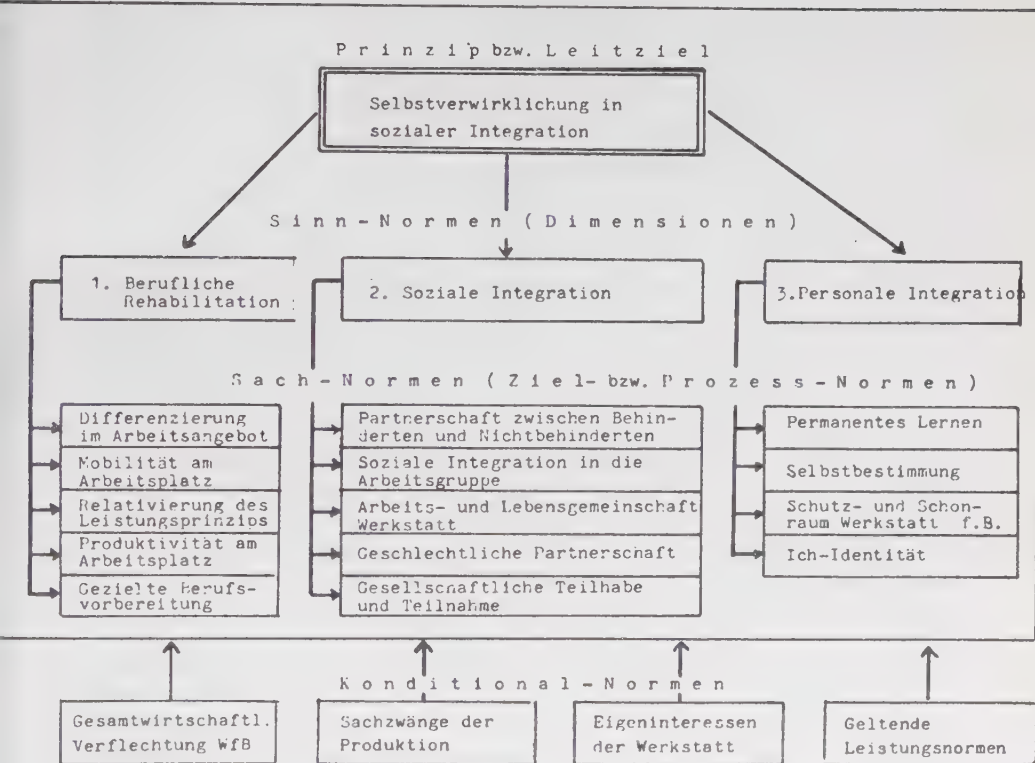
Auch diese Sachnormen der ausserpädagogischen Bereiche - es handelt sich vor allem um ökonomische und technische Normen, die u.U. die Realisierungschancen der pädagogisch fundierten Sinn- und Sachnormen einschränken - werden noch weiter ausdifferenziert werden (siehe empirischer Teil, Abschnitt 7.1.4.).

In einem Schema soll das soeben beschriebene Normensystem veranschaulicht werden. Abbildung 2 siehe nächste Seite.

Das Prinzip der Selbstverwirklichung in sozialer Integration wird für geistigbehinderte Menschen am Arbeitsplatz nur dann reelle Geltung haben, wenn die pädagogisch begründeten Sinn- und Sach-Normen durch ausserpädagogischen, d.h. ökonomischen und technischen Konditionalnormen nicht wesentlich in ihrer Durchsetzung beeinträchtigt werden. Die Planung sozialer Handlungen im Arbeitsbereich Geistigbehinderter verlangt also empirisch fundierte Kenntnis des tatsächlichen Normengefüges in diesem Bereich. Besonders jene Faktoren, die geltende Sinn-Normen einschränken und deren Wirkungskraft verdrängen können, müssen bekannt sein. Das heisst neben den Normen selbst müssen deren Realisierungsbedingungen aufgedeckt werden. "Die Normenentwicklung schließt folglich eine "deduktive Pädagogik", d.h. die logisch stringente Ableitung von situativ-konkreten Handlungsanweisungen aus Sinn-, Ziel- und Prozeßnormen aus" (BOKELMANN 1974, 194). Es muß also nach einem anderen didaktischen Strukturmodell gesucht werden, welches neben der **Gewinnung** eines Normengefüges auch die Kontrolle der Bedingungsfaktoren von Bildung und Erziehung in ihre Intentionen einschließt.

Abbildung 2

Normensystem für Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter:



6. 2. Das curriculare Strukturmodell der empirischen Untersuchung

Das hier praktizierte Verfahren zur Gewinnung von Lernzielen (auf Richt- und Grobzielebene) für die Berufsbildung Geistigbehinderter holt seine Begründung hauptsächlich aus dem curricularen Strukturmodell von S.B. ROBINSOHN.

Auf der Grundlage eines neu definierten Bildungsbegriffs geht ROBINSOHN die Reform des Bildungswesens von den Zielen her an: "Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt" (ROBINSOHN 1972, 13). Damit setzt sich ROBINSOHN'S Bildungsbegriff eindeutig vom herkömmlichen Bildungsbegriff einer normativen und bildungstheoretischen Didaktik ab. Um das Spezifische an ROBINSOHN'S Bildungsbegriff aufzuzeigen, soll im folgenden kurz auf jene herkömmlichen Theorien eingegangen werden.

BLANKERTZ (1972) beschreibt die normative Didaktik als "ein System, das ausgeht von obersten, vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt..." (S.19). Diesem Anspruch "logischer Konsistenz" könne aber eine normativ ableitende Didaktik niemals einlösen, da die lückenlose Deduktion - ob mit Hilfe intuitiver Verfahren oder der mathematischen Logik - immer nur scheinbar sei. Tatsächlich werde aber Didaktik "durch Faktoren mitbestimmt, die nicht aus obersten Sinn-Normen abgeleitet werden können" (a.a.O., 26). Solche Faktoren sind z.B. die empirischen Bedingungen für Lernen, die aber von der normativen Didaktik ignoriert werden. Nach BLANKERTZ stimmen "alle ernst zu nehmenden Richtungen gegenwärtiger Erziehungswissenschaft" darin überein, daß normative Didaktik unrealisierbar sei. Sie enthalte unbewußte Implikationen, versperre den Blick für die tatsächlichen Bedingungen von Unterricht und Erziehung, und vernachlässige die Komplexität und Veränderbarkeit objektiver Verhältnisse. Systemstabilisierung sei wahrscheinlich die einzige Funktion, die sie tatsächlich leistet. "Eine Didaktik, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will, kann darum keine normative sein" (BLANKERTZ 1972, 27).

Auch die bildungstheoretische Didaktik versuchte Bildung inhaltlich zu bestimmen und war dadurch gezwungen, "einen bestimmten Kanon von Inhalten zu umschreiben, der die "Gebildetheit" eines Menschen ausmachen soll" (BLANKERTZ 1971, 42). Das sind seit dem Humanismus vor allem die "Objektivationen" der jeweiligen Kultur, deren Einseitigkeit besonders auch die sog. Berufsbildungstheoretiker (siehe Abschnitt 5.2.) ausgesprochen haben.

Gerade wenn man diesen Bildungsbegriff mit dem Phänomen der geistigen Behinderung konfrontiert, ergeben sich beträchtliche Probleme.

BLANKERTZ (1972) stellt klar, daß die Instanz, die einen bestimmten Kanon von Inhalten der Bildung umschreibt, in Wirklichkeit nicht die Didaktik, sondern die gesellschaftlichen Mächte sind. Was je Bildung genannt wurde, sei immer die Norm einer Kultur, Gesellschaft, eines Zeitalters gewesen.

Wo bleibt dann die Didaktik als "Anwalt" des behinderten Menschen, der gerade als von der Norm abweichender definiert wird? Was ist "Bildung" angesichts einer geistigen Behinderung, wenn im deutschen Bildungsd Denken seit dem Humanismus die Objektivationen der Kultur als inhaltliche Voraussetzungen von Bildung gelten? Denn: "Der Geistigbehinderte erfährt nicht das "Bildungs"-Ziel der Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe kultureller Objektivationen" (BLEIDICK 1972, 309 f.). Mußte nicht von der Warte des humanistischen Bildungsbegriffs und der darauf Bezug nehmenden Schulgesetze aus der Geistigbehinderte als "bildungsunfähig" bezeichnet werden, wie heute noch in ärztlichen Gutachten für geistigbehinderte Kinder nachzulesen ist? Die Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik waren also gezwungen, sofern sie am Bildungsbegriff festhalten wollten, den Inhalt von Bildung soweit zu reduzieren, bis auch dem Geistigbehinderten "Bildung" zugesprochen werden konnte. So schreibt BLEIDICK (1972, 311), der Bildungsbegriff müsse dort, "wo eingeschränkte Bildsamkeit" vorliege, "im je einzelnen Fall auf einen existentiellen Grenzbereich zurückgedacht werden".

Gleichzeitig fordert er aber die Allgemeine Pädagogik auf, "ihre Bildungsbegriffe und ihre Erziehungsvorstellungen dahingehend zu prüfen, ob sie unter den erschwerenden Bedingungen der Behinderung noch tragfähig und damit "gültig" sind."

Auch SPECK (1970, 26) macht die Orientierung am Bildungsideal dafür verantwortlich, daß Geistigbehinderte lange Zeit als "bildungsunfähig" verurteilt wurden. Im engen Blick auf das Bildungsideal erweitere sich der "Abstand zwischen Ideal und behinderter Wirklichkeit" so sehr, daß der extrem bildungsschwache Zögling aus dem Blickfeld der Pädagogik verschwinde.

Der historische Begriff von "Bildung" scheint also besonders angesichts eingeschränkter Lernmöglichkeiten sehr problematisch zu sein, zumindest wenn man ihn als inhaltliche Kategorie im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik gebraucht. Sowohl ein vorgefertigtes Menschenbild (normative Didaktik), als auch ein inhaltlich vorgegebener Kanon dessen, was "Bildung" ausmacht (bildungstheoretische Didaktik) sind Normen einer Gesellschaft von Nichtbehinderten, die den intellektuell Behinderten zwangsläufig zu "bildungsschwachen" oder "bildungsunfähigen" Halbmenschen verurteilen.

Aus diesen Gründen kommt der Bildungsbegriff als Ausgangspunkt und inhaltliche Kategorie m.E. für eine Berufsbildung Geistigbehinderter nicht in Frage. Weiter verwendet wird jedoch "Bildung" als prozessuale Kategorie im Sinne von Erziehung, Unterricht und Lernen, so z.B. wenn von Berufsbildung als "Bildung für und durch den Beruf" die Rede ist.

Der Bildungsbegriff ROBINSOHNs deckt sich weitgehend mit dem der sog. Berufsbildungstheoretiker (siehe Abschnitt 5.2.). Vor allem KERSCHEN-STEINER, FISCHER und LITT waren es, die die Bildungsidee aus ihrem Höhenflug humanistischer Ideale herunterholten in die "Niederungen der Lebensnotdurft und des Daseinskampfes". In ihrer Neubestimmung der Bildung ging es ihnen darum, das Bildungsverständnis in Richtung der realen Belange und Ansprüche, die das Leben grundsätzlich an jeden stellt, zu öffnen... Das Bildungsideal müsse sich demnach unter voller Aufrechterhaltung seiner gewiß menschenbildenden Intention auf die existentiellen Bedingtheiten und Situationen des Menschenlebens beziehen (siehe MÜLLGES 1967, 138).

Auch ROBINSOHN geht "von der Annahme aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird" (1972,45). Ihre Ziele bekommt die Bildung demnach nicht von einer obersten Norm auf dem Wege der Deduktion und auch nicht durch einen vorgegebenen Bildungsbegriff vorge setzt. Vielmehr wird gefragt, wie sich der Mensch in einzelnen Lebenssituationen verhalten soll, damit er dort sein Menschsein erfüllen kann. Bildung hat hier also eine dienende Funktion. Sie soll dem jungen bzw. erwachsenen Menschen helfen, die Gefahren und Schwierigkeiten von Situationen zu bewältigen und die Situationen zur Verwirklichung seiner Person zu nutzen. Dieses Verständnis von Bildung liegt übrigens auch der Liste von "Allgemeinen Lernzielen für die Gesamtschule" zugrunde, die HENTIG für den Deutschen Bildungsrat erstellt hat: Bildung als Fähigkeit des Einzelnen, jene Situationen und Funktionen zu beherrschen, die im Zentrum seiner Lebensführung stehen (siehe v. HENTIG 1971, 13 - 43). Eine solche Auffassung von Bildung, wie sie hier in Anlehnung an ROBINSOHN, v. HENTIG und die Berufsbildungstheoretiker vertreten wird, hat Konsequenzen für das einzuschlagende Verfahren zur Auffindung von Bildungszielen für den Berufsbereich Geistigbehinderter. Denn wenn die Curriculumforschung auch Bildungsziele entwickeln soll, die ausserhalb und nach der Schule gefordert sind, "dann muß sie auch die ausserhalb der Schule vorfindlichen Verhaltensanforderungen und Verhaltenschancen in den Katalog ihrer Forschungsthemen aufnehmen, ja dann muß sie ihren Ausgang nehmen bei der Frage nach den Faktoren, die für den einzelnen im Zentrum der Lebensführung stehen, an denen die Lebensführungschancen sich konkretisieren und zu deren Beherrschung Bildung befähigen und ermuntern soll" (HESSE/MANZ 1972, 118). Deshalb muß hier ein Verfahren gefunden werden, das in der Lage ist, Auskünfte über die reale Lebenssituation des Geistigbehinderten an seinem Arbeitsplatz in der Werkstatt für Behinderte zu liefern.

Unter der Prämisse, daß Bildung für das Bewältigen von Lebenssituationen zu qualifizieren habe, versuchte ROBINSOHN "Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die

Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können" (ROBINSOHN 1972, 45).

KNAB (1971), die zum Mitarbeiterkreis ROBINSOHNS gehört, schlägt vor, im ersten Schritt unmittelbar mit der empirischen Analyse und Identifizierung von Verwendungssituationen anzusetzen. Besonders dieses Verfahren trage zur Objektivierung und Rationalisierung von Entscheidungen über Bildungsinhalte bei. Nach HESSE und MANZ (1972, 118) hat die Festlegung des curricularen Forschungsprogramms im Robinsohn-Kreis darin "ihren besonderen Wert unter allen curricularen Ansätzen, daß die Curriculumforschung auf "Situationsanalyse" als unverzichtbare erste Stufe der Forschung verwiesen wird."

Auch nach KLAUER (1973, 132) eignet sich das "Qualifikationsmodell" in besonderer Weise dazu, den jeweiligen Bedingungen so Rechnung zu tragen, so daß die Schule "optimal auf die Anforderungen des Lebens vorbereitet und nicht, wie es vielfach noch der Fall ist, am Leben vorbeizieht".

Die Situationsanalyse deckt also zunächst die Anforderungen, Normen und äusseren Bedingungen, mit denen der Mensch in bestimmten Situationen konfrontiert wird, auf. Mögliche Situationsfelder sind hierbei z.B. Freizeit, Arbeit und Beruf, Familie. Die hier zur Analyse anstehende Situation umfaßt die Arbeit und Berufsbildung des geistigbehinderten Menschen. Nach einer Identifizierung und Analyse der Situationen sowie der in ihnen dem Individuum zugeordneten Funktionen schreitet die Curriculumforschung nach dem Modell von KNAB weiter zur Bestimmung von Qualifikationen, die notwendig sind, um jene Situationen bewältigen bzw. Funktionen ausüben zu können.

Qualifikationen sind nach ZIMMER (1971, 190) "Verhaltensdispositionen, die ein Schüler erwerben soll, wenn er sich in den gesellschaftlichen Situationen adäquat, d.h. möglichst kompetent und autonom verhalten soll". Nach KNAB ist die Definition der Qualifikationen vorrangig die Aufgabe der Didaktiker, ebenso der letzte Schritt, die Zuordnung von entsprechenden Curriculumelementen (Bildungsinhalten, Gegenständen), durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll. Auch ROBINSOHN weist diese Aufgabe Experten zu.

Die vorliegende Arbeit will in erster Linie Datenmaterial für nachfolgende Entscheidungen liefern, die letztlich die Experten des Arbeitsbereiches und die Didaktiker im Bildungsbereich treffen müssen.

Das kritische und emanzipatorische Interesse

Es soll m.E. nun dem berechtigten kritischen Einwand begegnet werden, daß das Ausgehen von Verwendungssituationen leicht zur Forderung nach Anpassung an eben diese Situationen führen kann.

ISENEGGER (1972) schlägt als u.a. geeignetes empirisches Verfahren zur Analyse der Arbeitssituation die "Arbeitsplatz-Analyse" und die "Abnehmerbefragung" vor. Arbeitsplatzanalysen sind nach MOLLE (1965, 18) "Untersuchungen und drauf fußende Aufzeichnungen der Aufgaben, Verrichtungen und Denkarbeiten Erwachsener an speziellen Arbeitsplätzen", die nicht von der Person des Arbeitenden ausgehen, sondern vom Anforderungscharakter des jeweiligen Arbeitsplatzes. Aus der Analyse ergeben sich direkt die Qualifikationen, die derjenige besitzen muß, der diesen Arbeitsplatz ausfüllen soll. Beim Arbeitsplatz der Geistigbehinderten verhält es sich - wie oder bereits aufgewiesen wurde - umgekehrt: Der Arbeitsplatz muß den spezifischen Faktoren der Behinderung des einzelnen soweit wie möglich angepaßt bzw. auf sie zugeschnitten sein. Es erscheint deshalb nicht vertretbar, durch eine Arbeitsplatzanalyse lediglich jene Tätigkeiten und Anforderungen zu eruieren, auf die hin dann der Geistigbehinderte auszubilden und vorzubereiten sei. Dadurch würden m. E. wahrscheinlich Sachzwänge vertreten werden, wo in Wirklichkeit normative Entscheidungen vorliegen. Das hier gewählte Verfahren zur Auffindung von Lernzielen für die Berufsbildung Geistigbehinderter wehrt sich also gegen eine Berufsbildung, die allein auf die Bedürfnisse des Marktes abgestellt ist. Deshalb werden nicht die am Arbeitsplatz geforderten Fertigkeiten erforscht, sondern Normeneinstellungen derjenigen, die den Arbeitsplatz gestalten, sowie Bedingungsfaktoren dieser normativen Einstellungen. (Auf die Bedeutung von Einstellungen wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen).

Die empirische Untersuchung darf nicht dazu führen, daß die gegenwärtige Arbeitssituation Geistigbehinderter als sachrational ausgewiesen und als Status quo in die Zukunft verlängert wird. Vielmehr muß sie dazu beitragen, die für die gegenwärtige Situation verantwortlichen Normen aufzudecken und der Kritik und ggf. der Korrektur zugänglich zu machen.

Unter Berücksichtigung der realen Möglichkeiten müßte der gegenwärtige Zustand der Berufstätigkeit und der Berufsbildung Geistigbehinderter zu einem wünschbaren und in der Zukunft zu realisierenden Zustand umstrukturiert werden. Dazu soll auch ein eigener Beitrag geleistet werden. Unter bewußtem Einschluß eigener normativer Entscheidungen (Prämissen, siehe Abschnitt 1 bis 3) ist eine wünschbare Arbeitssituation für Geistigbehinderte zu entwerfen, die dann zur Ableitung von Qualifikationen (Lernzielen der Berufsbildung) dienen kann, deren institutionell-organisatorische Voraussetzungen u.U. erst geschaffen werden müssen. Durch die Einbeziehung der Realisierungsbedingungen von Bildungszielen in die Curriculumplanung wird das curriculare Strukturmodell ROBINSOHN'S emanzipatorischen Forderungen gerecht.

Nach BÖRSS (1972, 31) ist die "Orientierung am Leitbegriff 'Emanzipation' unerläßlich: Sie ermöglicht, jene Curriculumelemente zu finden und zu

beschreiben, die ein Mehr an Aufklärung, an Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit gewährleisten".

Curriculumforschung muß auch über den Schulbereich hinaus verändernd wirksam werden und die sozio-politischen, sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Verhältnisse der späteren Verwendungssituationen reflektieren. "Dabei bleiben Normenforschung und Normenkritik (weiterhin) wichtige Bestandteile der Curriculumforschung" (HESSE/MANZ 1972, 116 f.). Ebenso gründlich aufzurollen ist der institutionell-organisatorische Aspekt in der Didaktik, dessen Tragweite besonders von HUISKEN (1972) nachgewiesen wurde. Auch die vorliegende Arbeit kann sich nicht mit der Analyse der Berufssituation Geistigbehinderter begnügen, sondern muß zumindest die Notwendigkeit institutionell-organisatorischer Veränderungen im Bildungsbereich Geistigbehinderter aufweisen. Nur zu fordern, daß Geistigbehinderten eine reguläre Berufsbildung einzuräumen sei, genügt m.E. nicht. Deshalb wird auch der Versuch unternommen, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese Berufsbildung realisiert werden könnte.

6. 3. Zur Relevanz von Einstellungen

Die Bedeutung von Einstellungen im Bereich der Behinderungen betonen Experten der verschiedensten Fachrichtungen. BÄRSCH betrachtet "das vielschichtige Interdependenzverhältnis zwischen dem Behinderten und seiner Gesellschaft" (1973, 7) als entscheidenden Faktor der Integration behinderter Menschen (siehe Abschn. 1.2.).

SPECK betont: "Eingliederung ist wesentlich von den entsprechenden Einstellungen abhängig" (1974, 5). Bei der sozialen Integration des geistig-behinderten Menschen komme es angesichts seiner starken Abhängigkeit von seiner nichtbehinderten Umwelt darauf an, "daß sich die Einstellungen seiner nichtbehinderten Umwelt ihm gegenüber verändern" (SPECK 1975, 21).

BACH führt aus, daß ohne eine entsprechende "Korrektur von Einstellungen und Verhaltensweisen der Gesellschaft gegenüber dem Behinderten.... alle auf den Behinderten und namentlich auf seine Integration gerichteten Erziehungsbemühungen weitgehend fragwürdig bleiben" (1974, 67).

"Die humane Annahme der Behinderten ist nur in Lernprozessen für die Nichtbehinderten erreichbar" (Dt. Bildungsrat 1973, 28).

BÄRSCH (1973), HEESE und SOLAROVA (1973) und v. BRACKEN (1971) weisen darauf hin, daß vor allem gegenüber geistigbehinderten Menschen Vorurteile auf Seiten der Nichtbehinderten bestehen.

Aus dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft und den geltenden Normen wird auch die Situation der "geistig" Behinderten evident: "Gegenüber kognitiven und ästhetischen Schwächen dominiert die Tendenz zur Abwendung und Abwertung (BÄRSCH 1973).

In der augenblicklichen Zeit zeigt sich, daß sozial- und bildungspolitische Maßnahmen des Staates zwar geeignete Voraussetzungen zur Integration des Behinderten darstellen können, daß die soziale Integration jedoch im konkreten Fall meist an den entgegengesetzten Einstellungen der Umwelt scheitert. Durch die intensive und breite Öffentlichkeitsarbeit der Massenmedien "hat sich zwar die öffentliche Meinung gegenüber den Behinderten verbessert, die private Einstellung wurde dagegen sehr viel weniger beeinflußt" (BÄRSCH 1973, 12).

Und gerade für die konkrete Begegnung mit dem Behinderten (am Arbeitsplatz, im öffentlichen Verkehrsmittel, im Freizeitheim usw.) ist die private Einstellung zum Behindertsein des Anderen der entscheidende Faktor.

Die subjektiven Einstellungen von nichtbehinderten Personen, die aufgrund ihrer Berufsaufgabe täglich mit Geistigbehinderten zusammen sind (in Werkstätten für Behinderte und Sonderschulen), zu ihren behinderten Partnern, für deren soziale Eingliederung sie zu sorgen haben, stellen deshalb den Hauptgegenstand der hier geplanten empirischen Untersuchung dar.

In der psychologischen Fachsprache werden als Synonyma für Einstellung verwendet: "attitude" (GUILFORD 1971), "Haltung", "Gesinnung" (OERTER 1974). Nach SCHIEFELE (1974, 143) können Einstellungen "als Motive mit so niedriger Aktivierungsschwelle betrachtet werden, so daß sie bei jedem thematisch einschlägigen Person-Welt-Bezug auf Wahrnehmen, Denken und Handeln steuernd einwirken. Einstellungen sind latent vorhandene Motive". Auch HERMANN (1969) schreibt den Einstellungen große Bedeutung zu: "Neben Trieben (Antrieben) und Bedürfnissen rechnet man u.a. Einstellungen (Attitüden), Interessen, Gesinnungen und Werthaltungen zu den dynamischen (motivierenden) Merkmalen des Menschen." Im Zusammenhang der hier zu bearbeitenden Problematik kann demnach angenommen werden, daß die Entscheidungen, Reaktionen und Handlungen von Betreuern Geistigbehinderter am Arbeitsplatz wesentlich durch die Einstellung zum geistigbehinderten Menschen und zum Phänomen der geistigen Behinderung gesteuert werden. Einstellung wird eine kognitive, eine affektive und eine Handlungs-Komponente zugeschrieben. Die meisten Autoren halten die affektive Komponente der Einstellung für wichtiger als die kognitive. OERTER betrachtet das Wertkonzept einer Person ausschlaggebend für deren "Haltung" (Einstellung): "Das Verhalten auf Reizmuster oder Informationseingabe richtet sich nach den internalisierten Normen, nach dem Wertsystem des Individuums" (1974, 231). Damit erhebt sich die Programmfrage der empirischen Untersuchung: Inwieweit sind die im theoretischen Normensystem für Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter (Abschnitt 6.1.) zusammengefaßten Normen bei den einzelnen WfB-Mitarbeitern bereits internalisiert und in deren Einstellungen wirksam, d.h. handlungsrelevant?

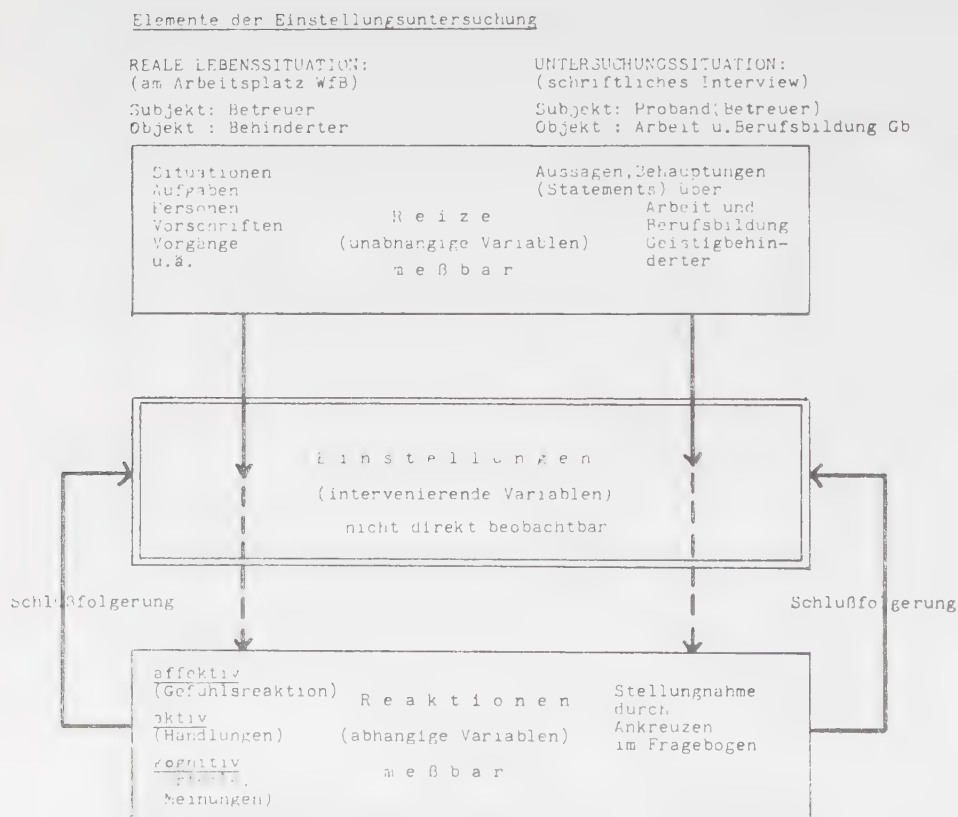
Einstellungen sind das "Ergebnis von Sozialisierungsprozessen" (OERTER 1974) und deshalb der Veränderung und Korrektur zugänglich. Nach HOF-RICHTER (1971, 122) gehören Einstellungen zu den instabilsten Persönlichkeitsmerkmalen. Gegenüber der Intelligenz, den Berufsinteressen, Werthaltungen, Selbstbeurteilungen hätten sich in Untersuchungen "die Einstellungen dagegen als sehr instabil" erwiesen. Diese Feststellungen zur Veränderbarkeit von Einstellungen sind hier sehr relevant, da die empirische Untersuchung auch die Bedingungsfaktoren für unterschiedliche Einstellungen eruieren will und im Anschluß daran Vorschläge unterbreitet werden sollen, wie Einstellungen im Arbeitsbereich Geistigbehinderter u.U. verändert werden können.

"Einstellungen können nicht direkt beobachtet werden, sie gehören zur Kategorie der sogenannten latenten Variablen" (SÜLLWOLD 1974, 475). Einstellungen werden "aus dem auf die Reizsituation oder Informations-eingabe erfolgtem Antwortverhalten erschlossen" (OERTER 1974, 234).

Nach SÜLLWOLD lassen sich Einstellungen von Individuen in der Regel am besten durch deren verbale Äußerungen in der Form von Stellungnahmen ermitteln (1974, 478). (Zur Entwicklung des Einstellungs-Fragebogens siehe Abschnitt 7.1.2.).

Sowohl im Experiment (Befragung) als auch in der realen Lebenssituation können nach SÜLLWOLD Einstellungen als intervenierende Variablen (Filter) betrachtet werden, die zu spezifischen Reaktionen führen, nachdem bestimmte Reize gesetzt wurden. Dieser Prozeß soll in einem Schema (in abgeänderter Form entnommen aus PRAWDZIK 1973, 29) veranschaulicht werden.

Abb. 3:



6. 4. Der Hypothesenplan

Das Fehlen empirischer Vorinformationen über den zu untersuchenden Gegenstand (Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter) erschwert eine Hypothesenbildung. Wie in der Einleitung schon angemerkt wurde, handelt es sich bei dieser Arbeit auch mehr um eine explorierende Untersuchung, um eine mehr phänomenologisch orientierte Analyse, die wirksame Bedingungsfaktoren von Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter erst einmal aufspüren will. Deshalb ist Toleranz für eine gewisse Vorläufigkeit der Fragestellungen und den Verzicht auf rigorose Kontrolle der Untersuchungsbedingungen gefordert. Wenn im folgenden trotzdem Hypothesen formuliert werden, so sind sie eher als Programmfragen zu verstehen, die das empirische Material für spätere Hypothesen im strengen Sinne liefert.

Der Hypothesenbildung liegt das referierte Literaturmaterial und Informationen aus Beobachtungen und Gesprächen mit Experten zugrunde. Jene offenen Fragen und empirisch nicht belegten theoretischen Aussagen über Zielsetzungen im Bereich Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter, die innerhalb der einzelnen Ansätze problematisiert wurden, werden hier wieder aufgegriffen und zu Hypothesen verarbeitet. Entsprechend der theoretischen Ansätze aus den und zu den verschiedenen Bereichen, gliedert sich der Hypothesenplan in 2 Teile:

A Hypothesen in Bezug auf Einstellungen der Mitarbeiter von Werkstätten für Behinderte

- Hypothese 1: Im Werkstattbereich konkurrieren zwei Konzeptionen, von denen die eine mehr betriebsorientiert, die andere mehr behindertenorientiert ist.
- Hypothese 2: Betriebsorientierte und behindertenorientierte Konzeptionen sind im Werkstattbereich mit etwa gleichen Gewichten repräsentiert.
- Hypothese 3: Die hauptsächlichen Zielrichtungen der Bemühungen (Sinn-Normen) der WfB sind: berufliche Rehabilitation, soziale Integration, personale Selbstverwirklichung der Behinderten.

Die weiteren Hypothesen betreffen die vermuteten Bedingungsfaktoren für unterschiedliche Einstellungen der Mitarbeiter in Werkstätten für Behinderte.

- Hypothese 4: Die verschiedenen Träger von Werkstätten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Werkstattkonzeptionen und der Einstellungen ihrer WfB-Mitarbeiter.

- Hypothese 5: Verschieden große Werkstätten für Behinderte weisen verschiedene Konzeptionen und Zielrichtungen auf.
- Hypothese 6: Werkstätten mit einem sog. Ausbildungsbereich verfolgen andere Ziele als Werkstätten ohne Ausbildungsbereich.
- Hypothese 7: WfB-Mitarbeiter mit unterschiedlichen Funktionsbereichen haben verschiedene Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter.
- Hypothese 8: Die Berufsausbildung der WfB-Mitarbeiter ist ein wirksamer Faktor für unterschiedliche Einstellungen.
- Hypothese 9: WfB-Mitarbeiter mit absolvierter Zusatzausbildung unterscheiden sich in ihren Einstellungen von ihren Kollegen ohne Zusatzausbildung.
- Hypothese 10: WfB-Mitarbeiter verschiedenen Alters unterscheiden sich in ihren Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter.

B) Hypothesen zur Gegenüberstellung von WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter

- Hypothese 11: WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen unterscheiden sich in ihren Zielvorstellungen und Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter.
- Hypothese 12: WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen unterscheiden sich in ihren Vorstellungen zu einer künftigen Sonderberufsschule für Geistigbehinderte.
- Hypothese 13: WfB-Mitarbeiter bzw. Sonderpädagogen haben verschiedene Vorstellungen hinsichtlich einer Kooperation in der Berufsbildung Geistigbehinderter.

TEIL II

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

7. Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung

7. 1. Das Instrument der Datengewinnung

7. 1. 1. Der standardisierte schriftliche Fragebogen

Als geeignetes Instrument zur Datengewinnung erschien ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen und postalischem Versand.

Wie sich in Vorgesprächen mit Mitarbeitern von Werkstätten und Sonderschulen und durch eine weiter zurückliegende schriftliche Umfrage an Werkstätten für Behinderte (STUFFER 1975, 109) herausstellte, besteht für geschlossene Fragen eine größere Bereitschaft zur Beantwortung gegenüber offenen Fragen. Meinungen selbst zu verbalisieren ist wesentlich schwieriger als zu vorgegebenen Meinungsäußerungen Stellung zu nehmen. Die Nachteile des schriftlichen Fragebogens (geringere Rücklaufquote, erlaubt nur Aussagen zu vorgegebenen Fragen, keine Kontrolle der Befragungssituation u.a.) vermögen die Vorteile dieses Instruments für das angestrebte Untersuchungsziel nicht aufzuwiegen.

Die wichtigsten Vorteile sind u.a.: bessere Eindeutigkeit und Vergleichbarkeit der Informationen, größere Zuverlässigkeit, bessere Quantifizierung der Ergebnisse. Bei der Entscheidung zum standardisierten schriftlichen Fragebogen wurden die Aussagen von R.KÖNIG (1972), R.MAYNTZ (1971) und P. ATTESLANDER (1971) über Vor- und Nachteile dieses Instruments in Erwägung gezogen.

7. 1. 2. Die Entwicklung des Fragebogens

Es stand schon relativ früh fest, daß der Fragebogen aus zwei Teilen bestehen wird. Den einen Teil bilden Meinungsfragen (Einstellungsfragen), den anderen Teil Faktfragen (statistische Fragen) über Struktur und Organisation der Werkstätten für Behinderte und der Sonderschulen für Geistigbehinderte.

Die notwendige Operationalisierung der Dimensionen erfolgte dann auf dem Grundlagenmaterial der Literaturanalyse und unter Auswertung der ca. 20 mündlichen Intensivinterviews, die mit Werkstattleitern, Gruppenleitern und Sonderpädagogen geführt werden konnten. Damit konnten viele Statements (Behauptungen) von solchen Personen gesammelt werden, die später mit diesen Statements gemessen werden sollen.

In diesen bereitwillig ermöglichten und meist sehr informativen Gesprächen wurden auch die Themenbereiche der statistischen Fragen ermittelt. Viele statistische Fragen entspringen deshalb aus Anregungen und dem Informationsbedürfnis der Werkstätten für Behinderte.

Die ad-hoc-Auffindung möglichst vieler unabhängiger Variablen mußte auch deshalb gründlich geleistet werden, weil die geschlossenen Fragen eine spätere Entdeckung relevanter unabhängiger Variablen nicht mehr zulassen.

Als besonders schwierig erwies sich, die theoretischen Dimensionen in operationalisierte Fragen mit ungefährtem Gesprächscharakter zu übersetzen und dabei auf die "Bedeutungsäquivalenz" (MAYNTZ 1971) zu achten. Auch die Gefahr suggestiver Formulierungen, die durch die "Werthaltung des Forschers dem Fragegegenstand gegenüber" (MAYNTZ 1971) gegeben ist, galt es bewußt zu sehen.

Hier war die Kontrolle "unbeteiligter Dritter" (Kommilitonen und Kollegen eine gute Hilfe. Die Entwicklung des Fragebogens dauerte über ein Jahr.

7. 1. 3. Die Skalierung

Als Methode der Einstellungsmessung wird ein Einstellungsfragebogen entwickelt, der als Items Meinungen, Behauptungen (Statements) anbietet. Die Statements drücken entweder eine positive oder eine negative Einstellung zu der betreffenden Sachnorm bzw. übergeordneten Sinn-Norm (Dimension) aus.

Die den einzelnen Dimensionen zugeordneten Behauptungen (Statements) sollten vom Probanden auf einer Rating-Skala beurteilt werden. Nach SIXTL (1967, 139 f.) eignen sich Rating-Skalen besonders für die Persönlichkeitsforschung, wenn man den Ausprägungsgrad bestimmter Persönlichkeitszüge durch Selbstbeurteilung oder Beobachter ermitteln will. Ihr besonderer Vorteil liege darin, daß sie den Urteiler nicht überfordern und unmittelbar zu den gewünschten Zahlenwerten führen.

Die Likert-Skala (entwickelt von R. A. LIKERT) ist (nach MAYNTZ u. a. 1972, 55 f.) eine Rating-Skala, mit der Einstellungen von Individuen gemessen werden können. Dem Probanden (i) wird eine Behauptung (j) vorgelegt, zu der er Stellung nehmen soll. Er kann sein Urteil über die Behauptung durch ein Kreuz in einem der angegebenen Alternativantworten (stimme stark zu - stimme zu - unentschieden - lehne ab - lehne stark ab) ausdrücken.

Beispiel:

stimme stark zu	stimme zu	unent- schie- den	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	~~X~~

Skalenwerte: 1 2 3 4 5

Damit äussert er seine eigene Einstellung zur Dimension, der das betreffende Statement (= Behauptung) zugeordnet ist. Den einzelnen Antwortalternativen werden Skalenwerte von 1 bis 5 zugeordnet. Der angekreuzte Wert ist bereits der Wert des Probanden i in der Variablen j und geht unmittelbar in die statistischen Berechnungen ein.

"Die Likert-Skala ist ihrem Anspruch nach eine Intervall-Skala" (MAYNTZ u.a. 1972, 58). Damit weist sie eine Eigenschaft auf, die für anspruchsvollere statistische Tests wie z.B. die Faktorenanalyse Voraussetzung ist. Um dem Probanden nicht die Beantwortung nach einer Richtung zu suggerieren, wurde die Skala durch die Ziffern 2-1-0-1-2- "neutralisiert".

Die Skalierung der statistischen Fragen

Die Meßinstrumente für die statistischen Fragen sind, je nachdem, ob es sich um qualitative oder um quantitative Variablen handelt, Nominal-, Ordinal- und in einigen Fällen Intervall-Skalen.

7. 1. 4. Struktur und Aufbau des Fragebogens

Um Einflüsse der Fragen über persönliche Merkmale des Befragten auf die Meinungsfragen zu vermeiden, wurden die sozialen Daten und alle anderen Faktfragen an das Ende des Fragebogens gesetzt. Da manche statistischen Fragen nur von Gruppenleitern oder Schulleitern zu beantworten waren, bildeten diese Fragegruppen einen eigenen letzten Fragebogenabschnitt.

Aus dem im Anhang 1 abgedruckten (endgültigen) Fragebogen ist die inhaltliche Struktur nicht mehr ersichtlich, da die Statements gemischt wurden. Der Zweck des Mischens liegt darin, zu vermeiden, daß der Proband durch eine konsistente Beantwortung der Fragen lediglich seine offizielle Meinung wiedergibt, seine untergründige und in der Regel handlungsrelevantere inoffizielle Einstellung jedoch verbirgt.

Es sollte ja hauptsächlich Aufgabe der Befragung und der Faktorenanalyse sein, diese oft unterbewußten normativen Einstellungen der Betreuer von Geistigbehinderten zu eruieren.

Die von MAYNTZ erwogene Gefahr, daß durch das Mischen der Fragen der Beantworter von einem Themenkreis zum anderen springen muß, was einen negativen Ausstrahlungseffekt hätte, dürfte bei der relativ einheitlichen Thematik der Statements weniger gegeben sein. Die gemischten Statements sollen nun ihren jeweiligen Dimensionen zugeordnet dargestellt werden, um damit die innere Struktur des Fragebogens (Teil "Einstellungen") darzustellen.

Zusammenstellung siehe nächste Seite)

Die Struktur des Fragebogens: Teil "Einstellungsfragen"

(Die Zahl in Klammern weist jeweils auf die Position im Fragebogen hin)

Dimension 1: BERUFLICHE REHABILITATION

Statements zur Sachnorm 1. 1. : Differenzierung des Arbeitsangebotes:

1. Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden (13).
2. Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein (16).
3. Der Schwerstbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe "mitarbeiten", damit er teilhat am gemeinsamen Produkt (72).
4. Die gleichmäßige Serienarbeit entspricht den Geistigbehinderten am besten (5).
5. Die handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung (65).
6. Die WfB muß sich nach den Angeboten und Anforderungen der auftraggebenden Industrie richten (51).

Statements zur Sachnorm 1. 2.: Mobilität am Arbeitsplatz:

1. Geistigbehinderte sollen möglichst lange bei derselben Tätigkeit bleiben (3).
2. Geistigbehinderte sollen nur für einen Tätigkeitsbereich ausgebildet und angelernt werden (54).
3. Sobald ein Behinderter einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er an eine neue Tätigkeit heranzuführen (35).
4. Ein Behinderter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können (43).

Statements zur Sachnorm 1. 3.: Relativierung des Leistungsprinzips:

1. Der Geistigbehinderte ist nur dann beruflich rehabilitiert, wenn er sich den Leistungsanforderungen anpassen kann (32).
2. Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man von ihm Leistungen verlangt (60).
3. Ein Behinderter mit guter Arbeitsleistung wird von seinen Arbeitskollegen mehr geschätzt als ein leistungsschwacher (45).

4. Ohne gewissen Zwang und Druck würden Geistigbehinderte bei der Arbeit kaum etwas leisten (7).
5. Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden (12).
6. Leistungsanforderungen geben dem Geistigbehinderten Selbstbestätigung und Selbstvertrauen (21).
7. Jeder Behinderte soll entsprechend seiner Arbeitsleistung bezahlt werden (58).
8. Das Lohnbewußtsein des Behinderten ist ausschlaggebend für seine Arbeitsleistung (19).
9. Der Arbeitslohn (Geld) ist für Geistigbehinderte von geringerer Bedeutung (76).
10. Die Entlohnung nach dem Leistungsprinzip widerspricht dem Geist der Arbeitsgemeinschaft (48).
11. Die WfB muß ein wettbewerbsfähiger Betrieb sein (53).

Statements zur Sachnorm 1. 4.: Produktivität am Arbeitsplatz:

1. Die WfB ist auch für Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten (11).
2. Für Schwerbehinderte hat Produktion keinen Sinn, man soll sie nur beschäftigen (42).
3. Bei Geistigbehinderten dient die Arbeit hauptsächlich der Therapie (52).
4. Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB (69).
5. Die WfB ist ein Betrieb und keine soziale Einrichtung (38).
6. Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung (49).
7. Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität (28).

Statements zur Sachnorm 1. 5.: Gezielte Berufsvorbereitung:

1. Die Sonderschule muß ihre Behinderten gezielt auf die spätere Arbeitstätigkeit hin erziehen (2).
2. Die Sonderschule für Geistigbehinderte muß vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren (40).

3. Die Sonderschule hat bisher die Geistigbehinderten zu sehr beschützt und verwöhnt (64).
4. Geistigbehinderte sollen nur für einen Tätigkeitsbereich ausgebildet und angelernt werden (54).
5. Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit sind notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB (73).
6. Für leistungsfähigere Behinderte lohnt sich eine Berufsausbildung eher als für Schwerbehinderte (63).
7. Ziel der WfB muß es sein, möglichst viele Behinderte in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln (59).

Dimension 2: SOZIALE INTEGRATION

Statements zur Sachnorm 2. 1.: Partnerschaft zwischen Behinderten und Nichtbehinderten:

1. Gruppenleiter zu sein ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe (66).
2. Am Arbeitsplatz braucht der Geistigbehinderte eine straffe Führung (17).
3. Der Geistigbehinderte braucht immer jemanden, der ihm sagt, was er zu tun hat (47).
4. Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern (61).

Statements zur Sachnorm 2.2.: Integration in die Arbeitsgruppe:

1. Wichtiger als die Arbeitsleistung ist der soziale Kontakt der Behinderten untereinander (6).
2. In der WfB sollen die weniger Behinderten Helfer sein für die Schwerbehinderten (18).
3. Freunde sollen am Arbeitsplatz zusammenarbeiten (26).
4. Geistigbehinderte erleben nur in kleinen Gruppen Zugehörigkeit und Geborgenheit (56).

Statements zur Sachnorm 2. 3.: Arbeits- und Lebensgemeinschaft Werkstatt für Behinderte:

1. Das Werkstattpersonal muß zusammen mit den Behinderten eine Arbeitsgemeinschaft bilden (10).
2. Die WfB muß der Ort sein, wo Behinderte soziale Kontakte und Freundschaften pflegen können (30).

3. Der Schwerstbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe "mitarbeiten", damit er teilhat am gemeinsamen Produkt (72).
4. Es übersteigt die Möglichkeiten einer WfB, eine echte Gemeinschaft zu sein (75).

Statements zur Sachnorm 2. 4.: Geschlechtliche Partnerschaft:

1. Enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten stören in der WfB (41).
2. Die persönlichen Bedürfnisse des Geistigbehinderten müssen während der Arbeit zurückstehen (44).
3. Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben (25).
4. Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben (50).

Statements zur Sachnorm 2. 5.: Gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme:

1. Es ist die Aufgabe der WfB, für ihre Behinderten Kontaktmöglichkeiten zu Nichtbehinderten zu schaffen (67).
2. Geistigbehinderte sollen nur in die Öffentlichkeit gehen, wenn sie sich angepaßt verhalten können (4).
3. Die Behinderten müssen sich an die Spielregeln der Gesellschaft gewöhnen (9).
4. Die Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten sollen die des Durchschnittsbürgers sein (36).
5. Geistigbehinderte sollen möglichst viel allein in die Öffentlichkeit gehen (39).
6. Es ist eine Illusion zu glauben, man könnte Geistigbehinderte in die Gesellschaft eingliedern (71).

Dimension 3: PERSONALE INTEGRATION

Statements zur Sachnorm 3. 1.: Permanentes Lernen:

1. Alle Maßnahmen der WfB müssen die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern (27).
2. Wer Geistigbehinderte fördern will, muß sich ganz auf ihre Möglichkeiten einstellen (68).

3. In der WfB sollen die Behinderten einen allgemeinbildenden Unterricht erhalten (20).
4. Lesen und Schreiben soll in der WfB ständig geübt werden (15).
5. Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB (69).
6. Ab einem bestimmten Alter können Geistigbehinderte nichts mehr dazulernen (31).
7. Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung (49).

Statements zur Sachnorm 3. 2.: Selbstbestimmung:

1. Am Arbeitsplatz braucht der Geistigbehinderte eine straffe Führung (17).
2. Der Geistigbehinderte braucht immer jemanden, der ihm sagt, was er zu tun hat (47).
3. Es ist sinnlos, Geistigbehinderte nach ihrer Meinung zu fragen (62).
4. Das Sozialverhalten des Geistigbehinderten soll in die Berechnung des Arbeitslohnes einbezogen werden (33).
5. Der Geistigbehinderte soll selbst entscheiden, an welchen arbeitsbegleitenden Maßnahmen er teilnehmen will (55).
6. Geistigbehinderte müssen lernen, ohne dauernde Zuwendung der Betreuer zu arbeiten (70).

Statements zur Sachnorm: 3.3.: Schutz- und Schonraum WfB:

1. Vorrangiges Ziel der WfB soll sein, daß sich die Behinderten dort wohl fühlen (14).
2. Geistigbehinderte brauchen in der WfB hauptsächlich Geborgenheit, soziale Anerkennung und Kontakt (23).
3. Die WfB muß den Behinderten bei der Bewältigung ihrer täglichen persönlichen Probleme helfen (57).
4. Die WfB soll zugleich ein Freizeitheim für ihre Behinderten sein (34).
5. Eine WfB sollte für ihre Behinderten ein Wohnheim schaffen (22).

Statements zur Sachnorm 3. 4.: Ich-Identität:

1. In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist (74).

2. Geistigbehinderte müssen lernen, mit ihrer Behinderung zu leben (24).
3. Geistigbehinderte schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit viel zu hoch ein (37).
4. Der Geistigbehinderte soll in der Werkstatt für Behinderte (WfB) das Bewußtsein haben, ein Arbeiter zu sein (1).

7. 2. Die Voruntersuchung

Nach den Explorationen in Werkstätten für Behinderte und wiederholten Modifizierungen von Teilen des statistischen Fragebogens lag im März 1974 ein vorläufiger Fragebogen vor, der im Aufbau dem endgültigen entspricht. Dieser Fragebogenentwurf sollte nun an einer Stichprobe erprobt werden. Er sollte dabei hauptsächlich nach fragebogentechnischen Kriterien geprüft werden, wenn auch nebenbei die Aufdeckung inhaltlicher Tendenzen erwartet wurde. Auch die technischen Abläufe, z.B. des Druckens und des Versands, sowie die Auswertung in der EDV-Anlage bedurften einer Erprobung.

Die Stichproben der Voruntersuchung

Von der Population : Alle in Werkstätten für Behinderte in der BRD mit Westberlin tätigen Mitarbeiter, wurden aus dem Rest, der nach der Stichprobenentnahme für die Hauptuntersuchung übrig blieb, eine Zufallsstichprobe von 28 Werkstätten gezogen. Danach wurden 120 Fragebogen an diese Werkstätten versandt.

Die Auswahl der Sonderpädagogen für die Voruntersuchung erfolgte dagegen willkürlich: Bekannten Schulen und Pädagogen innerhalb Bayerns gingen insgesamt 80 Fragebogen zu. Der Rücklauf von insgesamt 90 % war erfolgversprechend. Aus Termingründen konnten jedoch nur 140 der 181 wiedereingegangenen Fragebogen in die quantitative Auswertung aufgenommen werden.

Die Revision des Fragebogens

Die rechtzeitig eingegangenen Fragebogen wurden zunächst qualitativ gesichtet, Anmerkungen der Beantworter zu einzelnen Formulierungen und zusätzliche Informationen wurden systematisch registriert. Nach der Übertragung der Fragebogendaten auf Lochkarten brachte die Berechnung (mit EDV-Anlage) von monovariablen Verteilungen weitere Fehler und Schwächen einzelner Fragen an den Tag. Zu große Werte für Schiefe und Exzeß der Verteilung deutete auf eine tendenziöse oder suggestive Formulierung des Statements hin, während hinter einem der Normalverteilung ähnlichen Polygonzug eine unklare, nichtssagende bzw. mehrdimensionale Frage vermutet wurde. Entsprechende Änderungen der Frageformulierungen wurden vorgenommen.

Auch die Faktorenanalyse deckte weitere Schwächen einzelner Statements auf. Wenn ein Statement auf keinem der neun extrahierten orthogonal rotierten Faktoren eine Ladung über .300 aufwies oder die Kommunalität des Statements unter .400 betrug, wurde es geändert oder eliminiert. Bei den statistischen Fragen zeigten sich Unzulänglichkeiten in der Kategorisierung und Codierung. Andererseits schienen manche Fragen bereits in der Voruntersuchung einigermaßen zuverlässige Ergebnisse erbracht zu haben, so daß sich ihre Wiederholung in der Hauptuntersuchung erübrigte. An ihre Stelle konnten neue Items eingesetzt werden, die sich bei der Auswertung der Ergebnisse aus der Voruntersuchung als relevant abzeichneten. Es entstand also ein z.T. neuer statistischer Fragebogen. Dagegen konnten von den ursprünglich 81 Statements der Voruntersuchung 47 ohne wesentliche Veränderung wieder in den endgültigen Fragebogen eingehen. Von den weiteren Statements der Voruntersuchung wurden 13 eliminiert, 21 erfuhren eine Umformulierung, 8 neue Statements kamen hinzu. Schließlich brachte die Voruntersuchung auch Erfahrungen für den technischen und organisatorischen Ablauf ein. Das Verfahren des Versandes, einer Einrichtung jeweils die entsprechende Zahl an Fragebogen zuzuschicken und den Leiter der Einrichtung in einem Begleitschreiben (siehe Anlage 1) um die Verteilung der Fragebogen zu bitten, konnte beibehalten werden. Jeder Proband bekam also den Fragebogen in einem freigemachten Umschlag, den er nach geleisteter Arbeit nur in den nächsten Briefkasten zu werfen brauchte. Auch während der Voruntersuchung fanden Gespräche mit Werkstattleitern statt, die im großen und ganzen die Beantwortbarkeit des Fragebogens bestätigten, und die Bedeutung der äusseren Aufmachung betonten. Um den Fragebogen noch übersichtlicher und für den Beantworter angenehmer zu gestalten, wurde der endgültige Fragebogen durch Gestaltung mit Schreibraster und Offset-Druck sowie verschiedenfarbigem Papier optisch verbessert. Dieses Entgegenkommen schien auch wegen der Länge des Fragebogens geboten. Auf eine ursprünglich vorgesehene starke Reduzierung der Zahl der Statements konnte verzichtet werden, da, wie Beobachtungen bei der Voruntersuchung ergaben, die durchschnittlich benötigte Zeit zum Ausfüllen 15 Minuten betrug und keiner der Beantworter äusserte, daß der Fragebogen zu lang sei. Voruntersuchung und Revision des Fragebogens dauerten drei Monate.

7. 3. Die Hauptuntersuchung

Anfang Juni 1974 wurde die Hauptuntersuchung gestartet. Mitarbeiter der Werkstätten für Behinderte hatten darauf hingewiesen, daß die Zeit zwischen Januar und April für eine Fragebogenaktion aus werkstattinternen arbeits-technischen Gründen wesentlich günstiger sei als der Sommer. Es war jedoch aus Termingründen nicht möglich, diesem wertvollen Vorschlag nachzukommen. So wurde für die Hauptuntersuchung von vorne herein eine geringere

Rücklaufquote der Fragebogen einkalkuliert als die Voruntersuchung erbrachte. Die Ziehung größerer Stichproben sollte den erwarteten Ausfall von vorneherein ausgleichen und eine ausreichende Datengrundlage für die quantitative Auswertung sicherstellen.

Besonders bei dem Zusammenstellen und Versenden der Fragebogen waren meine Schüler der Werkstufe einer Sonderschule für Geistigbehinderte ausgezeichnete Helfer, wofür ich ihnen an dieser Stelle herzlich danken möchte. Die Sortier- und Kuvertierarbeiten wurden als Serien- bzw. Fließarbeit organisiert und unterrichtlich verarbeitet. Ein kleines Taschengeld als "Arbeitslohn" wäre zur Motivation zwar nicht nötig gewesen, unterstrich aber für die Schüler den Echtheitscharakter dieser Arbeitssituation.

Der einige Tage nach dem Versand beginnende Rücklauf der Fragebogen wurde anhand der Kennziffer systematisch registriert. Auf ein Erinnerungsschreiben an säumige Probanden konnte verzichtet werden, da sich der Rücklauf insgesamt erfreulich umfangreich entwickelte.

7. 3. 1. Grundgesamtheit und Stichproben

1) Die Grundgesamtheiten:

Die untersuchten Populationen sind:

- a) alle Mitarbeiter an Werkstätten für Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland mit Westberlin,
- b) alle Lehrer und Erzieher an den Sonderschulen für Geistigbehinderte in den Bundesländern Bayern und Rheinland-Pfalz.
Rheinland-Pfalz wurde neben Bayern als zweites (Kontroll-)Land gewählt, weil zur Zeit der Hauptuntersuchung trotz vieler Bemühungen erst das amtliche Verzeichnis der Sonderschulen für Geistigbehinderte des Landes Rheinland-Pfalz vorlag. Diese Wahl ist also als rein zufällig zu betrachten.

2) Stichprobenentnahme:

- a) Werkstätten für Behinderte: Zugrunde lag das Verzeichnis der Werkstätten für Behinderte" der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, Stand Februar 1974. Die darin 303 verzeichneten Werkstätten wurden für jedes Bundesland durchgehend numeriert. Mit einer Zufallszahlentafel wurde hierauf ein Drittel der Werkstätten als Stichprobe ermittelt. Die Zahl der Mitarbeiter je Werkstätte wurde nach folgendem Schlüssel errechnet: Anzahl der Behinderten pro Werkstätte: 10. Wo keine Angaben über die Anzahl der Behinderten vorlag, wurde von einer fiktiven Zahl 50 ausgegangen, was dann eine Mitarbeiterzahl bzw. Zahl der zu verschickenden Fragebogen von 5 ergab.
Auf die einzelnen Bundesländer zusammengefaßt ergibt die Stichprobenentnahme folgendes Bild:

Tabelle 1:

Zusammensetzung der Stichprobe "WfB-Mitarbeiter":

BUNDESLAND	ANZAHL DER WFB (lt. Verzeichnis)	IN STICHPROBE AUFGENOMMEN	VERSCHICKTE FRAGEBÖGEN
Baden-Württemberg	50	16	83
Bayern	38	13	72
Berlin, Bremen, Hambg.	19	7	90
Hessen	31	11	45
Niedersachsen	36	12	93
Nordrhein-Westfalen	88	29	178
Rheinland-Pfalz	20	7	35
Saarland	5	2	15
Schleswig-Holstein	16	5	30
Gesamt:	303	102	641

b) Sonderschulen für Geistigbehinderte:

Für das Land Bayern stand das Verzeichnis "Sonderschulen, Stand 1. Oktober 1973" des Bayerischen Statistischen Landesamtes zur Verfügung. Daraus wurden die reinen Schulen für Geistigbehinderte ermittelt. An jede dieser Bildungseinrichtungen wurden dann so viele Fragebogen verschickt, wie sich aus der Schüler-Lehrer-Relation 10 : 1 ergibt, d.h. Schülerzahl geteilt durch 10 ergab die angenommene Zahl der Lehrkräfte bzw. der zu verschickenden Fragebogen.

Die entsprechenden Zahlen für das Land Rheinland-Pfalz wurden aufgrund des "Verzeichnisses der allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz 1973, Sonderschulen für Geistigbehinderte" S. 21 in gleicher Weise ermittelt.

Tabelle 2:

Zusammensetzung der Stichprobe "Sonderpädagogen"

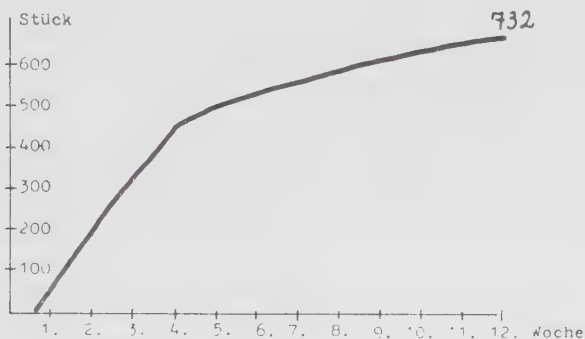
BUNDESLAND	ANZAHL DER GB, SONDERSCHULEN (lt. Verzeichn.)	VERSCHICKTE FRAGEBÖGEN
Bayern	67	170
Rheinland-Pfalz	4	10
Gesamt	71	180

7. 3. 2. Der Rücklauf der Fragebogen

Die mit Freiumschlägen versehenen Fragebogen mit Begleitschreiben wurden Anfang Juni 1974 verschickt. Über ihren Rücklauf im Laufe der darauffolgenden Wochen gibt das folgende Schaubild Aufschluß:

Abb. 4:

Der Rücklauf der Fragebögen:



Auf eine Erinnerung oder Mahnung zur Rücksendung der Fragebogen wurde verzichtet, da sich relativ früh abzeichnete, daß ein genügend umfangreiches Datenmaterial zustande kommt. Am 15. September 1974 wurde die Datenaufnahme (Rücklauf der Fragebogen) abgeschlossen. Später einlaufende Fragebogen (Anzahl ca. 40) konnten nicht mehr berücksichtigt werden. Danach ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 3:

Rücklauf der Fragebögen aus beiden Stichproben:

STICHPROBE	VERSCHICKTE FRAGEBÖGEN	DAVON ZURÜCK	RÜCKLAUF IN %
WfB-Mitarbeiter	641	400	62,4 %
Sonderpädagogen	579	332	57,3 %
Gesamt:	1220	732	60,0 %

Aufgrund eines Sortierfehlers, der sich beim Zusammenstellen der Fragebogen einschlich, konnten 12 Fragebogen von WfB und 21 von SoSch nicht vollständig ausgefüllt werden und scheiden für die Auswertung deshalb aus.

Die Quoten der zurückgelaufenen gültigen Fragebogen ändern sich aus diesem Grunde geringfügig und lauten folgendermaßen:

für WfB: 388 Pbn = 60,5 %

für SoSch: 311 Pbn = 53,7 %

Gesamt: 699 Pbn = 57,3 %

=====

7. 4. Zu den Gütekriterien der empirischen Untersuchung

7. 4. 1. Zur Repräsentativität der Befragung

Es kann sowohl die Stichprobe aus den WfB (wegen ihrer Eigenschaft als Zufallsstichprobe) als auch die Befragung der SoSch in den beiden Bundesländern (da sie Totalerhebungen sind) als zunächst repräsentativ angesehen werden. Das schließt jedoch nicht ein, daß dies für die Untersuchung selbst auch gilt, da über die Repräsentanz der Untergruppen erst deren relativer Anteil an zurückgelaufenen und ausgewerteten Fragebogen entscheidet. In den folgenden Tabellen wird die Repräsentanz der Untersuchung, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Untergruppen, untersucht.

Die Grundgesamtheiten an WfB-Mitarbeitern in den einzelnen Bundesländern werden anhand des oben genannten Verzeichnisses der WfB ermittelt. Die unterschiedlichen Verschickungsquoten entstehen dadurch, daß oft sehr verschieden große Werkstätten per Zufall in die Stichprobe eingegangen sind.

Die "Repräsentanz" (letzte Spalte der folgenden Tabelle) errechnet sich aus dem Verhältnis der zurückgegangenen Fragebogen zur Grundgesamtheit des betreffenden Bundeslandes.

Tabelle 4 :

Repräsentanz der Bundesländer in der Stichprobe "WfB-Mitarbeiter :

BUNDESLAND	Grundgesamt- heit (Verz.)	Fragebgn. verschickt	zurück	Rücklauf in %	Repräsentanz
Baden-Württemberg	294	93	51	61,4 %	17,3 %
Bayern	127	72	67	93,0 %	52,7 %
Berlin, Bremen, Hambg.	270	100	83	83,0 %	30,7 %
Hessen	108	45	32	71,1 %	31,3 %
Niedersachsen	259	93	39	41,9 %	15,0 %
Nordrhein-Westfalen	518	178	84	47,2 %	16,1 %
Rheinland-Pfalz	95	35	18	51,4 %	18,9 %
Saarland	307	15	0	0,0 %	0,0 %
Schleswig-Holstein	71	50	14	46,6 %	19,7 %
Gesamt :	2049	641	388	60,0 %	18,9 %

Damit sind in der Untersuchung das Land Bayern und die Stadtstaaten deutlich überrepräsentiert. Das Saarland ist in der Untersuchung nicht vertreten.

Tabelle 5 :

Repräsentanz der Bundesländer in der Stichprobe "Sonderpädagogen"

BUNDESLAND	Grundgesamt- heit (Verz.)	Fragebogen verschickt	zurück	Rücklauf in %	Repräsentanz
Bayern	483	332	229	73,6 %	47,4 %
Rheinland-Pfalz	247	247	82	33,2 %	33,1 %
Gesamt:	730	579	311	53,7 %	42,6 %

Die Sonderschulen für Geistigbehinderte in Bayern sind demnach stark überrepräsentiert gegenüber denen von Rheinland-Pfalz, dessen Rücklaufquote u.U. auch deshalb niedrig sein dürfte, weil 10 Tage nach Versand der Fragebogen dort die Sommerferien begannen und aus diesem Grund viele Fragebogen unberücksichtigt geblieben sein werden. Auch schickten zwei Sonderschulen die gesamten Fragebogen unbeantwortet zurück mit der Begründung, daß ihnen eine solche Auskunfterteilung amtlicherseits nicht erlaubt sei.

Insgesamt darf der Rücklauf mit 60 % als für eine Umfrage hoch angesehen werden. Diese erfreuliche Tatsache ist dem Interesse und der Aufgeschlossenheit der Mitarbeiter an den betroffenen Einrichtungen zu verdanken. Sie beweist auch das Problembewußtsein und die Bereitschaft dieser Fachleute zu aktiver Mitarbeit an Veränderungen.

Eine unbekannte Größe bleibt die Ausfallquote von 40 % der potentiellen Probanden. Es existieren keine begründeten Hinweise, warum manche Leiter von Einrichtungen die zugegangenen Fragebogen nicht an ihre Mitarbeiter weiterreichten. Ebenso bleibt größtenteils verborgen, welche Gründe einzelne Mitarbeiter veranlaßten, erhaltene Fragebogen nicht zurückzuschicken. Die Anfragen mehrerer Probanden nach weiteren Fragebogen zur eigenen Verwendung deuten daraufhin, daß u.U. viele Fragebogen als Arbeitsmaterial für interne Diskussionen zurückbehalten wurden.

Da aber auch Verweigerungen aus prinzipieller Ablehnung eines (schriftlichen) Interviews nicht ausgeschlossen werden können, besteht auch die Möglichkeit einer gewissen verzerrenden Wirkung durch die Ausfälle.

Die Analyse des Rücklaufs zeigt an, daß Aussagen, die im Teil der Auswertung über die jeweils gesamten Stichproben gemacht werden, differenziert und mit einem gewissen Vorbehalt gesehen werden müssen.

7. 4. 2. Zur Validität des Fragebogens

Die Gültigkeit (Validität) eines Ermittlungsinstrumentes ist dann gegeben, wenn das Meßinstrument auch tatsächlich das mißt, was es zu messen angibt. Im vorliegenden Falle soll der Fragebogen die Einstellungen zu den im Abschnitt 6.1. zusammengefaßten Normen für die Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter messen. Jede Variable (jedes Statement) muß etwas über dieses "psychologische Objekt" aussagen. Das heißt, jedes Statement muß sich auf das zur Diskussion stehende Kontinuum von absoluter Ablehnung bis uneingeschränkter Billigung dieser Normen beziehen, um valide zu sein. Es muß als Indikator für den Ausprägungsgrad der Einstellung zu dem einen oder anderen Pol fungieren.

Den Möglichkeiten, die Validität des Fragebogens zu prüfen, waren enge Grenzen gesetzt. Die Prüfung der Übereinstimmungsgültigkeit, d.h. der Vergleich der Ergebnisse mit bereits vorliegenden anderen empirischen Befunden zu diesem Thema war nicht möglich, da solche noch nicht existieren. Jedoch konnte die inhaltliche Gültigkeit des Fragebogens dadurch zum Teil abgesichert werden, daß die einzelnen Statements nicht so sehr aus eigenen Ansichten des Untersuchers gewonnen wurden, sondern in der überwiegenden Mehrzahl aus mündlichen und schriftlichen Äußerungen jener Personengruppen, die später damit getestet werden sollten. Es wurde versucht, aus der Grundgesamtheit aller zum Problemkreis "Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter" gesammelten Aussagen eine repräsentative Stichprobe von Aussagen zu entnehmen und sie in Statements (Behauptungen) umzuformulieren. In vielen Gesprächen mit potentiellen Probanden wurde angestrebt, semantische Unklarheiten zu korrigieren und die Bedeutungsäquivalenz der verwendeten Begriffe zu sichern.

7. 4. 3. Zur Reliabilität der Befragung

Die Zuverlässigkeit (Reliabilität) eines Meßinstrumentes ist dann gegeben, wenn es dasjenige Persönlichkeitsmerkmal, das es mißt, exakt mißt. Die Reliabilität betrifft also die formale Genauigkeit von empirisch ermittelten Daten. Das heißt, eine Befragung mittels dieses Fragebogens müßte bei einer Wiederholung unter gleichen Bedingungen zu dem gleichen Ergebnis kommen. Von den Prüfverfahren zur Reliabilität: Wiederholung der Untersuchung an identischen Probanden, Paralleltestverfahren, Halbierungsverfahren, wurde nur das letzte angewendet. Das verwendete Computer-Programm (FAKMIN, Version 9.9.71 von SCHUBÖ) berechnete auch die Split-Half-Reliabilität der einzelnen Faktoren. Die Koeffizienten, die im folgenden bei der Interpretation der Faktoren berichtet werden sollen, liegen meist zwischen den Werten .7 und .9. Damit dürften gewisse Hinweise auf eine ausreichende Reliabilität des verwendeten Meßinstrumentes Einstellungsfragebogen gegeben sein.

8. Auswertung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung

8. 1. Die Verfahren der Datenverarbeitung

Bei der statistischen Auswertung der Daten und anschließenden Interpretation der Ergebnisse wird so vorgegangen, daß jeweils eine Frage (bzw. eine Hypothese, ein Problem) mit Hilfe verschiedener statistischer Methoden analysiert und daraufhin das Ergebnis der Analyse interpretiert wird. Damit wird der praktischen Lösung einzelner Fragen der Vorrang gegeben vor einer geschlossenen Darstellung der statistischen Prüfverfahren. Dieses Vorgehen scheint mir verantwortbar, wenn man die mathematisch-statistischen Techniken nicht als Selbstzweck, sondern in ihrer Funktion als Hilfsmittel für Beschreibung und Erklärung konkreter Probleme betrachtet.

Da aufgrund dieser Vorgehensweise einige statistische Verfahren und Begriffe im Laufe der Ergebnis-Darstellung wiederholt auftauchen werden, sollen sie vorweg kurz vorgestellt und ihre Zwecke erklärt werden. Es soll dadurch auch dem Nicht-Statistiker erleichtert werden, die Ergebnisse zu "lesen" und zu interpretieren. Daß dabei nur eine verkürzte und vereinfachte Darstellung der statistischen Verfahren und Begriffe zum Vorschein kommt, wird bewußt in Kauf genommen.

Die Faktoren-Analyse (hier: Faktorenanalyse FAKMIN Version 9.9.71 des psychologischen Instituts der Universität München) erlaubt, die Vielfalt der 76 Variablen (Einstellungsfragen, Statements) auf einfachere Grundvariablen (Dimensionen, Faktoren) zu reduzieren.

Der vorliegende Untersuchungsgegenstand (Einstellungen von Personen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter) weist, wie die meisten sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstände, eine überaus komplexe Struktur auf.

"Eine hinreichende Umschreibung eines derartigen Einstellungskomplexes ist nur durch eine Vielzahl von sog. Einstellungsaussagen möglich. Jede dieser Aussagen ist eine Variable, in der Unterschiedlichkeit zwischen Personen beobachtet werden kann" (GAENSSLEN/SCHUBÖ 1973, 201). Es geht in der Faktoren-Analyse darum, diese große Anzahl von Variablen mit einer möglichst kleinen Zahl von Faktoren zu erklären. "Diese Reduktion der Variablenzahl oder auch 'Informationsreduktion' ist das vordringlichste Ziel, das mit der Faktoren-Analyse verfolgt wird" (ebenda, 200).

Ein Faktor stellt ein mathematisches Konstrukt dar, das erst mit Hilfe der ihm zugehörigen Variablen inhaltlich gedeutet werden kann. Jene Variablen, die einen Faktor infolge ihres wechselseitigen Zusammenhangs hauptsächlich bilden, werden dann zur Interpretation des Faktors herangezogen. Dies sind die Leitvariablen. Das Ausmaß an Zugehörigkeit einer Variable zu einem Faktor wird durch die "Faktorladung" ausgedrückt. Die Faktorladung beschreibt den Zusammenhang zwischen einer Variablen und einem Faktor.

Je größer der Wert der Faktorladung ist, desto größer ist der Anteil dieser Variable am Faktor.

Die Faktoren-Analyse nach dem sog. Hauptkomponentenmodell (nähere Beschreibung siehe GAENSSLEN/SCHUBÖ 1971, 200 ff.) liefert einen ersten Faktor, der die beste vereinfachte Zusammenfassung der in den Variablen vorhandenen Zusammenhänge darstellt. Der zweite Faktor ist die zweitbeste Kombination von Variablen, die orthogonal, d.h. unabhängig zum ersten Faktor sein muß. Entsprechendes gilt für die weiteren Faktoren. Im vorliegenden Fall sollen auf diese Weise 9 Faktoren extrahiert werden.

Die überaus vielschichtigen und heterogenen Einstellungsaussagen in den vorliegenden 76 Variablen legen eine sog. Faktorenrotation nahe. Im vorliegenden Fall wurden die Faktoren nach dem Varimax-Kriterium von KAISER schiefwinklig rotiert. Durch dieses Verfahren wird der erste Satz von Faktoren durch einen neuen ersetzt. Die Orthogonalität ist nach der Rotation aufgehoben, d.h. die Faktoren korrelieren nun miteinander. Der hauptsächliche Vorteil dieser "auf Einfachstruktur rotierten Faktoren" ist nach GAENSSLEN/SCHUBÖ "die leichtere inhaltliche Interpretation dieser Faktoren" (a.a.O., 258).

Ist erst einmal die Einfachstrukturiertheit des Datenmaterials erreicht, dann kann mit Hilfe dieser wenigen Faktoren die Untersuchung der Unterschiedlichkeit zwischen Personen (Probanden) weiter verfolgt werden. Die Faktoren-Analyse wird also als "Teilschritt in einem weiterführenden Forschungsprozeß, in dem man die Faktoren als neue Variablen versteht" (GAENSSLEN/SCHUBÖ 1973, 259) betrachtet. Jedem Probanden wird pro Faktor ein personen-spezifischer Meßwert (Faktorwert) zugewiesen, der besagt, wie stark die Ausprägung des jeweiligen Faktors bei diesem Probanden ist, oder für den vorliegenden Fall anders gesagt: welche Einstellung der Proband zu diesem Faktor hat. Ist der Faktorwert eines Probanden positiv, dann besagt dies, daß der betreffende Proband diesem Faktor zustimmt, und zwar umso stärker, je größer sein Faktorwert ist. Dementsprechend bedeuten negative Faktorwerte eine Ablehnung dieser im Faktor zusammengefaßten Grundeinstellung.

Wenn die ursprünglichen 76 Variablen des Fragebogens auf 9 Faktoren reduziert sind, werden mit diesen neun Faktoren als neue Variablen die Unterschiede zwischen Personen (-Gruppen) untersucht. Das hierfür geeignete statistische Prüfverfahren ist die Varianzanalyse.

Die Varianzanalyse testet den Unterschied zwischen Mittelwerten, hier zwischen mittleren Faktorwerten. Der Testwert (F-Wert) errechnet sich aus dem Verhältnis des Unterschiedes (Varianz) zwischen verschiedenen Personengruppen und den Unterschieden innerhalb der einzelnen Personengruppen. Ist der errechnete F-Wert im Vergleich zu einem kritischen Wert relativ groß, dann liegt ein signifikanter Unterschied zwischen den verglichenen Personengruppen vor.

Die Varianzanalyse der Faktorwerte der Probanden in den einzelnen Faktoren bringt zum Vorschein, welche positiven oder negativen Anteile am jeweiligen Faktor sie für sich buchen, d.h. wie sie zum jeweiligen Faktor eingestellt sind: mehr zustimmend oder mehr ablehnend. Zum Teil werden diese Verteilungen der Faktorwerte durch Häufigkeitspolygone veranschaulicht.

Besonders dann, wenn die Varianzanalyse der Faktorwerte signifikante Unterschiede zwischen bestimmten Personengruppen aufdeckt, interessieren differenziertere Auskünfte darüber, auf welchen Einzelvariablen die festgestellten Unterschiede hauptsächlich beruhen. Denn Faktoren sind globale Dimensionen, die selbst aus konkreteren Aussagen (Statements) bestehen. Um also zu konkreteren Aussagen über die Unterschiede zwischen Personengruppen zu kommen, werden jene Einzelvariablen aufgesucht, die hauptsächlich zur Unterschiedlichkeit beigetragen haben.

Die Kreuztabellierung einzelner Variablen gibt Aufschlüsse darüber, wie die zu vergleichenden Personengruppen auf einzelne und konkrete Einstellungsfragen geantwortet haben.

Eine wesentliche Aufgabe der empirischen Analyse besteht darin, Unterschiede verursachende Bedingungsvariablen zu identifizieren, d.h. zu prüfen, welche unabhängigen, statistischen Variablen unterschiedliche Einstellungen (=abhängige Variablen) bewirken. Die Identifikation dieser Ursachen ermöglicht erst Folgerungen und Vorschläge zur Änderung der Einstellungen. Um mögliche Ursachen für unterschiedliche Einstellungen aufzuspüren, werden die in Abschnitt 6.4. hypothetisch als verursachende Variablen genannten Variablen daraufhin getestet, ob und wie weit deren verschiedene Ausprägungen auch unterschiedliche Einstellungen tatsächlich bewirken. Vorher werden diese statistischen Variablen jeweils vorgestellt, definiert und näher umschrieben, indem sie mit anderen relevanten statistischen Variablen in Beziehung gesetzt werden.

Als statistische Meßverfahren werden verwendet:

- 1) der Chi-Quadrat-Test (χ^2), das Signifikanzniveau der χ^2 -Verteilung wird jeweils mit p angegeben,
- 2) der Kontingenz-Koeffizient (C),
- 3) folgende Tendenzmaße (siehe HASELOFF/HOFFMANN 1970, 215 ff.):
 - a) das Majoritäts-Maß (MA), das Richtung und Intensität der jeweiligen Majoritätsmeinung einer Personengruppe wiedergibt. Es wird berechnet nach der Formel:

$$MA = \frac{(P_+ + P_-) \cdot (P_+ - P_-)}{100}$$

Dabei bedeutet P_+ die prozentuale Häufigkeit der Zustimmungen (stimme stark zu + stimme zu) und P_- die prozentuale Häufigkeit der Ablehnungen (lehne stark ab + lehne ab).

Stimmt die Gruppe insgesamt mehrheitlich der betreffenden Aussage zu, dann weist das Majoritätsmaß $\pm$ -Vorzeichen auf, je stärker die Zustimmung ist, desto größer wird dabei der Wert. Stimmen (im Extremfall) 100 % der Probanden zu, dann wird $MA = 100$. Entsprechendes gilt für Ablehnungen, die durch ein negatives Vorzeichen in Erscheinung treten.

- b) Das Ambitendenzmaß stellt fest, wie widersprüchlich die Urteilstendenzen einer Personengruppe sind, d.h. wie stark die Aufspaltung der Gruppe in Zustimmer (P_+) und Ablehner (P_-) im Vergleich zu den Unentschiedenen (P_0) ist.

Es wird berechnet nach der Formel:

$$A = \frac{\sqrt{P_+ \cdot P_-}}{P_0}$$

- c) Das Konformitätsmaß (K) gibt dagegen über die Konformität der Urteilstendenzen Auskunft. Im extremen Fall wählen alle Probanden einer Gruppe dieselbe Antwortalternative, dann beträgt $K = 100$. Verteilen sich dagegen die Häufigkeiten der Nennungen gleichmäßig über alle Felder, dann nähert sich K dem Nullwert.

Formel:

$$K = \frac{\sqrt{k}}{\sqrt{k}-1} \left(\sqrt{P_1^2 + P_2^2 + P_3^2 + P_4^2 + P_5^2} \right) - \frac{100}{\sqrt{k}}$$

Bei 5 Antwortalternativen ist einzusetzen,

$$\text{für: } \frac{\sqrt{k}}{\sqrt{k}-1} = 1.81 \quad \text{für: } \frac{100}{\sqrt{k}} = 44.7$$

8. 2. Auswertung und Ergebnisse der Stichprobe "Mitarbeiter der Werkstätten für Behinderte" (WFB)

8. 2. 1. Die Faktorenanalyse in der WFB-Gruppe

Die Faktorenanalyse in der Stichprobe "Mitarbeiter von Werkstätten für Behinderte" (Abkürzung = WfB-Mitarbeiter) ergab folgende neun Faktoren:

Tabelle 6:

Varianzanteile der Faktoren (WFB) an der Gesamtvarianz und
der erfassten Varianz :

FAKTOR	EIGENWERT	VARIANZANTEIL	ERFASSTE VARIANZ	RELATIVER VARIANZANTEIL
I	7,437	9,8 %	9,8 %	17,1 %
II	6,367	8,4 %	18,2 %	16,0 %
III	4,429	5,8 %	24,0 %	12,4 %
IV	2,348	3,1 %	27,1 %	10,2 %
V	2,309	3,1 %	30,2 %	10,2 %
VI	2,013	2,6 %	32,8 %	10,1 %
VII	1,968	2,6 %	35,4 %	10,0 %
VIII	1,719	2,3 %	37,6 %	7,1 %
IX	1,567	2,2 %	39,8 %	7,0 %

Diese neun Faktoren erklären zusammen 39,8 % der Unterschiedlichkeit zwischen WfB-Mitarbeitern in allen 76 Einstellungsfragen. Die Anteile, mit denen die einzelnen Variablen an jedem der neun Faktoren beteiligt sind (Faktorladungen), stellt die folgende Tabelle dar:

Tabelle 7:

Faktorladungs - Matrix (Faktoren-Analyse der Gruppe "WfB-Mitarbeiter")

VAR. NR.	FAKTOREN										VAR. NR.	FAKTOREN									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	I		II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
1	-188	34	52	215	-125	180	558	-85	31	39	-105	148	111	140	-201	-16	11	249	421		
2	88	166	46	227	9	376	334	-100	152	40	391	134	-28	231	-62	342	142	184	122		
3	199	-23	43	23	8	648	169	-34	24	41	552	-105	91	-0	189	12	-50	-110	-204		
4	348	-31	214	38	224	307	141	2	-161	42	523	126	-183	-190	38	-36	-14	28	-154		
5	58	-17	149	134	-341	522	164	25	113	43	61	71	74	104	73	-548	300	-62	313		
6	114	376	-408	-113	75	-18	-21	179	-101	44	190	-344	-24	307	-2	87	16	-138	-59		
7	538	28	156	202	83	106	-60	-45	-118	45	172	52	38	206	70	311	242	-79	-172		
8	191	333	-110	-107	257	179	15	139	-163	46	-77	-32	97	97	607	35	180	-21	-130		
9	97	233	291	435	-4	175	41	125	-59	47	618	-15	-158	170	-86	65	-43	-10	45		
10	-103	543	-49	-50	-111	1	224	107	-45	48	158	83	-500	-159	166	39	84	-19	103		
11	12	184	-341	-45	17	2	-79	366	-35	49	144	-204	278	18	-312	-11	466	-39	72		
12	122	-135	395	346	144	205	225	-103	40	50	464	-93	-21	-7	28	173	178	22	-460		
13	206	188	53	20	336	186	202	-443	76	51	280	-1	528	99	-94	-127	61	-55	88		
14	142	591	11	-326	245	-68	106	-100	-80	52	460	264	-362	-82	248	1	-85	-51	-71		
15	95	129	-134	45	722	63	-84	86	33	53	58	-82	552	-16	174	166	22	84	231		
16	353	-60	-31	-65	98	427	155	294	-20	54	256	-40	-33	-73	130	565	54	-83	47		
17	427	-77	239	236	-0	120	-93	-88	-104	55	-209	175	147	-137	203	-33	-28	406	209		
18	-7	359	78	-168	142	-80	124	233	-224	56	128	235	-108	-146	138	203	-241	27	-162		
19	146	-91	147	283	112	213	290	425	77	57	13	638	-78	130	58	20	-143	-2	61		
20	-64	254	-55	-19	651	-31	-101	-40	18	58	254	-3	519	266	5	18	95	176	107		
21	-89	86	240	378	-35	247	79	60	141	59	35	299	205	238	222	66	286	-24	179		
22	147	350	167	85	70	132	-58	63	29	60	44	10	324	564	9	-14	284	-100	86		
23	159	529	-171	5	79	-60	133	-74	-145	61	360	-330	-138	144	91	156	-70	-9	258		
24	-55	414	-55	307	-10	-32	23	-1	-3	62	554	-63	23	-104	52	184	129	97	44		
25	-197	45	56	-71	42	-86	43	111	526	63	402	66	115	51	-85	-21	-35	-197	4		
26	-162	407	-118	-295	140	142	148	-125	105	64	176	-131	140	141	-189	154	108	-80	470		
27	-186	534	-103	120	202	12	41	-85	15	65	179	192	-425	-6	464	198	-96	-12	-75		
28	353	-103	399	7	150	38	279	118	-3	66	39	454	-132	34	195	-5	-251	-153	160		
29	66	-141	151	456	44	217	410	98	-8	67	-59	412	-204	80	296	142	-96	140	277		
30	42	574	-143	-158	6	-90	52	214	56	68	-62	556	-76	308	-137	-68	-40	-0	66		
31	502	-1	56	-86	72	189	139	43	71	69	167	101	-657	-17	137	9	-99	22	132		
32	296	52	132	286	180	48	236	-154	70	70	56	35	-12	544	63	-127	36	17	16		
33	102	115	57	202	-52	-82	152	167	-235	71	504	-32	-164	-152	-110	57	160	-125	-115		
34	77	261	-295	-36	182	237	151	262	-28	72	-72	52	6	76	-54	15	17	616	63		
35	246	64	-185	40	276	-327	312	325	145	73	416	-15	107	288	-73	160	252	116	-172		
36	-105	131	24	110	70	162	422	224	-63	74	135	302	-65	10	41	46	578	14	-104		
37	455	-67	4	162	-162	-4	-142	-31	133	75	314	-285	-59	-85	232	270	107	-35	327		
38	144	-238	331	34	17	159	435	50	221	76	215	131	-202	-343	35	87	-123	-290	13		

Jene Variablen, die in einem Faktor eine höhere Ladung als .300 aufweisen, werden zur Darstellung und Interpretation des jeweiligen Faktors herangezogen.

8. 2. 2. Darstellung und Interpretation der Faktoren der WFB-Gruppe

8. 2. 2. 1. Faktor I - WfB

Tabelle 8:

Darstellung des Faktors I - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
47	Der Geistigbehinderte braucht immer jemanden, der ihm sagt, was er zu tun hat:	. 618
62	Es ist sinnlos, Geistigbehinderte nach ihrer Meinung zu fragen:	. 564
41	Enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten stören in der WfB:	. 552
7	Ohne gewissen Zwang und Druck würden Geistigbehinderte bei der Arbeit kaum etwas leisten:	. 538
42	Für Schwerbehinderte hat Produktion keinen Sinn, man soll sie nur beschäftigen:	. 523
71	Es ist eine Illusion zu glauben, man könnte Geistigbehinderte in die Gesellschaft eingliedern:	. 504
31	Ab einem bestimmten Alter können Geistigbehinderte nichts mehr dazulernen:	. 502
50	Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben:	. 464
52	Bei Geistigbehinderten dient die Arbeit hauptsächlich der Therapie:	. 460
37	Geistigbehinderte schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit viel zu hoch ein:	. 455
17	Am Arbeitsplatz braucht der Geistigbehinderte eine straffe Führung:	. 427
73	Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit sind notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB:	. 416
63	Für leistungsfähigere Behinderte lohnt sich eine Berufsausbildung eher als für Schwerbehinderte:	. 402
40	Die Sonderschule für Geistigbehinderte muß vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren:	. 391
61	Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern:	. 360
16	Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein:	. 353
28	Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität:	. 353
4	Geistigbehinderte sollen nur in die Öffentlichkeit gehen, wenn sie sich angepaßt verhalten können:	. 348
75	Es übersteigt die Möglichkeiten der WfB, eine echte Gemeinschaft zu sein:	. 314

Interpretation:

Der Hauptfaktor I der Stichprobe WfB vereinigt auf sich eine Vielzahl von Variablen mit z.T. verschiedenen Aspekten. Er schließt zunächst Variablen ein, die eine "Fremdbestimmung" des Geistigbehinderten durch seine Bezugspersonen und Vorgesetzten beinhalten: Variable 47, 62, 17, 7.

Eine weitere Gruppe von Variablen, die auf diesem Faktor hoch laden, zeigen die "Priorität der Anforderungen des Betriebs WfB" vor der Berücksichtigung von persönlichen Bedürfnissen des Behinderten auf: Variable 75, 41, 7, 17, 73, 40, 61, 16, 28.

Ferner werden unter dem Faktor I - WfB Einstellungsfragen subsumiert, deren gemeinsames Moment als "Resignation" (besonders hinsichtlich des Schwerbehinderten) bezeichnet werden kann: Variable 7, 42, 71, 31, 63. Schließlich organisiert der Faktor I-WfB Variablen, die gewisse "repressive Tendenzen" zum Ausdruck bringen: Variable 47, 41, 7, 50, 37, 17, 73, 4.

Die meisten der Variablen, die der WfB eine definierte Funktion zuweisen (z.B. soziale Integration: 10, 18, 25, 26, 30, 39, 57, Bildungseinrichtung: 15, 20, 27, berufliche Eingliederung: 1, 21, 29, 43, 46), laden auf diesem Faktor nur sehr gering. Hauptsächlich jene Variablen, die persönliche Bedürfnisse des Geistigbehinderten berücksichtigt sehen wollen oder die personale Selbstverwirklichung des Behinderten in der WfB propagieren, (Variable 26, 27, 68, 66, 55, 30, 10) laden auf diesem Faktor nicht. Dieser Faktor scheint demnach Einstellungen zu repräsentieren, die explizite behindertenorientierte Zielvorstellungen und Funktionsbereiche der WfB (noch) nicht sehen. Vielmehr subsumiert dieser Faktor Betriebsinteressen der WfB (Priorität der Leistung, geregelter, störungsfreier Ablauf des Werkstattbetriebes, Wirtschaftlichkeit, Produktivität) und Interessen der Mitarbeiter selbst (der Behinderte soll den Betriebsablauf nicht stören, sich vielmehr einfügen): Man weiß noch nicht, was mit dem Behinderten geschehen soll, es fehlt an Vorstellungen über Ziele und Wege der Behindertenarbeit in der WfB.

Der Behinderte wird weder als abhängige noch als unabhängige Variable im Betriebsgeschehen betrachtet, sondern als intervenierende Variable, als eine u.U. den Betriebsablauf störende Größe, die es zu reglementieren gilt.

Diese Aspekte zusammenfassend wird diesem Faktor der Arbeits-Terminus "Priorität Betriebsablauf" zugewiesen.

Die Reliabilität nach der Split-half-Methode beträgt bei Faktor I - WfB

$$r_{tt} = .914.$$

8. 2. 2. 2. Faktor II - WfB

Tabelle 9:

Darstellung des Faktors II - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
57	Die WfB muß den Behinderten bei der Bewältigung ihrer täglichen persönlichen Probleme helfen:	. 638
14	Vorrangiges Ziel der WfB soll es sein, daß sich die Behinderten dort wohl fühlen:	. 591
30	Die WfB muß der Ort sein, wo Behinderte soziale Kontakte und Freundschaften pflegen können:	. 574
68	Wer Geistigbehinderte fördern will, muß sich ganz auf ihre Möglichkeiten einstellen:	. 556
10	Das Werkstattpersonal muß zusammen mit den Behinderten eine Arbeitsgemeinschaft bilden:	. 543
27	Alle Maßnahmen der WfB müssen die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern:	. 534
23	Geistigbehinderte brauchen in der WfB hauptsächlich Geborgenheit, soziale Anerkennung und Kontakt:	. 529
66	Gruppenleiter zu sein ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe:	. 454
24	Geistigbehinderte müssen lernen, mit ihrer Behinderung zu leben:	. 414
67	Es ist Aufgabe der WfB, für ihre Behinderten Kontaktmöglichkeiten zu Nichtbehinderten-Gruppen zu schaffen:	. 412
26	Freunde sollen am Arbeitsplatz zusammenarbeiten:	. 376
6	Wichtiger als die Arbeitsleistung ist der soziale Kontakt der Behinderten untereinander:	. 376
18	In der WfB sollen die weniger Behinderten Helfer sein für die Schwerbehinderten:	. 359
22	Eine WfB sollte für ihre Behinderten ein Wohnheim schaffen:	. 350
44	Die persönlichen Bedürfnisse des Geistigbehinderten müssen während der Arbeit zurückstehen:	- . 344
8	Ein Schwerbehinderter soll nur solche Arbeiten ausführen, die für ihn einsichtig sind:	. 333
61	Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern:	- . 330
74	In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist:	. 302

Interpretation:

Faktor II - WfB faßt vor allem jene Variablen zusammen, welche die persönlichen Probleme und Bedürfnisse der Behinderten ansprechen. Es geht hier um den Behinderten, er steht im Mittelpunkt der Konzeption. Zum einen beinhaltet der Faktor II - WfB Intentionen, die die personale Integration

(Selbstverwirklichung) des Behinderten anstreben:

Hilfe zur Bewältigung persönlicher Probleme (Var. 57),
 die WfB als Ort für Geborgenheit und Glück (Var. 14),
 die **Orientierung** an den Möglichkeiten des Behinderten (Var. 68),
 die Förderung der Gesamtpersönlichkeit (Var. 27),
 die Tätigkeit des Gruppenleiters als pädagogische Aufgabe (Var. 66),
 die Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse des Behinderten (Var. 44),
 die Abstimmung der Arbeit auf die Möglichkeiten des Behinderten (Var. 8),
 das Fertigwerden mit der Behinderung (Var. 24),
 die WfB als Schonraum, als "ökologische Nische" (Var. 74).

Zum anderen ordnet der Faktor II - WfB Variablen zusammen, welche die soziale Integration des Behinderten intendieren:

die WfB als Ort der Kontakte und Freundschaften (Var. 30, 26, 6),
 die WfB als Arbeitsgemeinschaft Behinderter und Nichtbehinderter (Var. 10),
 die WfB als Ort der Geborgenheit und sozialen Anerkennung (Var. 23),
 die WfB als Organisator von Kontakten mit Nichtbehinderten (Var. 67),
 die Priorität der sozialen Integration vor der Leistung (Var. 6),
 die Integration des Schwerbehinderten in die WfB (Var. 18),
 die WfB als umfassender Betreuer der Behinderten (Wohnheim) (Var. 22),
 die Hilfe des Gruppenleiters bei der Lösung persönlicher Probleme (Var. 61).

Der Faktor II - WfB bringt also den Zusammenhang zum Ausdruck zwischen Einstellungen, die dem Behinderten zum optimalen individuellen Lebensvollzug bei aller Behinderung helfen und Einstellungen, die ihn in kleinere und größere soziale Gemeinschaften integrieren wollen. Dieser empirische Zusammenhang entspricht auch der theoretischen Annahme, daß sich diese beiden Komponenten der menschlichen Existenz wechselseitig bedingen. Dem Faktor II - WfB soll demnach die inhaltliche Bedeutung von "sozialer und personaler Integration" im Sinne von umfänglicher Hilfe für den Geistigbehinderten beim Vollzug des täglichen Lebens zugeschrieben werden. Diese Hilfe besteht hier nicht nur in aktiven Maßnahmen der WfB bzw. deren Mitarbeiter (wie helfen, unterstützen, anregen, organisieren, abstimmen u.a.), sondern auch in einem "Raum-lassen" für eigene Aktivitäten des Behinderten, auch während des Arbeitsablaufs (siehe Variable 6, 44, 61).

Diese Funktion des "Lebensraumes" der WfB als Raum für den Behinderten

(nicht nur dort zu arbeiten, sondern) sein Leben auf seine Weise und mit seinen Möglichkeiten zu realisieren, wird dadurch bekräftigt, daß alle Variablen, die eine Reglementierung und Unterdrückung der Bedürfnisse des Behinderten intendieren, auf diesem Faktor nicht laden: Variable 47, 7, 9, 17, 73. Diese Variablen laden auf Faktor I - WfB hoch. F I - WfB und dieser Faktor II - WfB interkorrelieren fast nicht miteinander ($r_{I/II} = -.052$), was besagt, daß Faktor II eine Dimension von Einstellungen repräsentiert, die mit "Priorität Betriebsablauf" in keinem empirischen Zusammenhang steht. Dort steht der Betrieb, hier jedoch der Behinderte im Vordergrund. Die Split-half-Reliabilität des F II - WfB beträgt $r_{tt} = .788$. Damit erweist er sich als sehr homogen und zuverlässig.

8. 2. 2. 3. Faktor III - WfB

Tabelle 10:

Darstellung des Faktors III - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
69	Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB:	-. 657
53	Die WfB muß ein wettbewerbsfähiger Betrieb sein:	. 552
51	Die WfB muß sich nach den Angeboten und Anforderungen der auftraggebenden Industrie richten:	. 528
58	Jeder Behinderte soll entsprechend seiner Arbeitsleistung bezahlt werden:	. 519
48	Die Entlohnung nach dem Leistungsprinzip widerspricht dem Geist der Arbeitsgemeinschaft:	-. 500
65	Die handwerkliche Herstellung einfacher Dinge wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung:	-. 425
6	Wichtiger als die Arbeitsleistung ist der soziale Kontakt der Behinderten untereinander:	-. 408
28	Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität:	. 399
12	Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden:	. 395
52	Bei Geistigbehinderten dient die Arbeit hauptsächlich der Therapie:	-. 362
11	Die WfB ist auch für solche Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten:	-. 341
38	Die WfB ist ein Betrieb und keine soziale Einrichtung:	. 331
60	Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man von ihm Leistungen verlangt:	. 324

Interpretation:

Die dominierende Leitvariable (69) repräsentiert auch zugleich die inhaltliche Bedeutung dieses Faktors am besten: Der Grundsatz der Produktivität steht durchaus in Einklang mit pädagogischen Ambitionen der WfB. Denn der größte Teil der Variablen, die auf diesem Faktor laden, bezeichnet die WfB als Produktionsbetrieb:

- Var. 53: die WfB als wettbewerbsfähiger Betrieb,
- Var. 51: die Orientierung an der allgemeinen Wirtschaft,
- Var. 48: die Geltung des Leistungsprinzips in der WfB,
- Var. 65: der Vorzug der industriellen Serienfertigung (aus Produktivitätsgründen,
- Var. 28: Wirtschaftlichkeit und Produktivität als Kriterien der Leistungsfähigkeit einer WfB,
- Var. 11: der Ausschluß der "unproduktiven" Behinderten,
- Var. 38: die Betonung des Betriebscharakters gegenüber dem Charakter einer sozialen Einrichtung.

Faktor III - WfB umschreibt also zunächst den "Produktionsbetrieb WfB". Die übrigen unter diesem Faktor subsumierten Variablen bringen dann Aussagen über den in einem solchen Produktionsbetrieb beschäftigten Geistigbehinderten:

- für ihn gilt hinsichtlich der Entlohnung das Leistungsprinzip (Var. 58,48),
- der Vorrang seiner Arbeitsleistung vor sozialen Kontakten (Var. 6),
- die Notwendigkeit eines gewissen Arbeitstempos (Var. 12),
- der Vorrang der Produktion vor der therapeutischen Funktion der Arbeit (Var.52),
- er muß sich an die Leistungsanforderungen gewöhnen (Var.60).

Damit faßt F III - WfB Einstellungsvariablen zusammen, deren hauptsächliche und gemeinsame Intention die Produktivität der WfB und des Behinderten ist. Faktor III - WfB erhält deshalb den Arbeits-Terminus "Produktivität" zugewiesen.

Faktor III - WfB "Produktivität" korreliert mit F I - WfB "Priorität Betriebsablauf" schwach positiv ($r = .113$), d.h. er weist ähnliche, zumindest nicht gegensätzliche Tendenzen auf wie F I. Jedoch macht besonders die Variable 52 (Ladung F I = .460, Ladung auf F III = -.362) einen Unterschied zwischen F I und F III deutlich: F III "Produktivität" beinhaltet durchaus eine Werkstatt-Konzeption (nämlich Produktion, nicht Therapie), während F I keine konsistente Konzeption zum Ausdruck bringt.

Dagegen korreliert F III mit F II relativ hoch negativ ($r = -.383$), was beinhalten würde, daß "Produktivität" eine "soziale und personale Integration" im beschriebenen Sinn ausschließt.

Die einzige nennenswerte Faktorladung, die Variable 34 (die WfB soll zugleich Freizeithaus für ihre Behinderten sein) überhaupt aufweist, trifft auf F III WfB (Ladung = -.295), was bedeuten könnte, daß der Grundsatz der Produktivität einer Werkstattkonzeption, zugleich Freizeithaus zu sein, widerspricht.

In diesem Faktor spielt der Behinderte mit seinen spezifischen Bedürfnissen und Erwartungen eine untergeordnete Rolle, die Priorität ist die Produktion. Die Leitvariable (69) und die Variable 48 sind Hinweise auf eine Begründung der WfB als Produktionsbetrieb: Pädagogik durch Produktion und Leistung.

Auch dieser Faktor ist recht homogen: $r_{tt} = .764$.

8. 2. 2. 4. Faktor IV - WfB

Tabelle 11:

Darstellung des Faktors IV - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
60	Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man vom ihm Leistungen verlangt:	. 564
70	Geistigbehinderte müssen lernen, ohne dauernde Zuwendung des Betreuers zu arbeiten:	. 544
29	Auch Geistigbehinderte haben die gesellschaftliche Pflicht zu arbeiten:	. 456
9	Die Behinderten müssen sich an die Spielregeln der Gesellschaft gewöhnen:	. 435
21	Leistungsanforderungen geben dem Geistigbehinderten Selbstbestätigung und Selbstvertrauen:	. 378
12	Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden:	. 346
76	Der Arbeitslohn (Geld) ist für Geistigbehinderte von geringer Bedeutung:-	. 343
14	Vorrangiges Ziel der WfB soll sein, daß sich die Behinderten dort wohl fühlen:	-. 326
68	Wer Geistigbehinderte fördern will, muß sich ganz auf ihre Möglichkeiten einstellen:	. 308
24	Geistigbehinderte müssen lernen, mit ihrer Behinderung zu leben:	. 307
44	Die persönlichen Bedürfnisse des Geistigbehinderten müssen während der Arbeit zurückstehen:	. 307

Interpretation:

Dieser Faktor IV-WfB erklärt etwa nur ein Drittel der Varianz im Vergleich zum Faktor I und ist wesentlich schwächer als F II und F III. Seine Bedeutung, ebenso wie die der folgenden Faktoren, ist also wesentlich geringer.

Trotzdem kristallisiert sich im Faktor IV eine ziemlich eindeutige Tendenz heraus: Der Geistigbehinderte soll sich an die geltenden gesellschaftlichen Normen anpassen. Jene Normen, die für einen "Normal-Arbeiter" gelten, sollen auch auf den Geistigbehinderten angewendet werden: Leistung erbringen, selbständig arbeiten, Arbeit als Pflicht auffassen, sich an die Spielregeln halten, ein gewisses Arbeitstempo erbringen, arbeiten für Geld, persönliche Bedürfnisse während der Arbeit zurückstellen.

In der WfB gehe es demnach um eine Angleichung des Behinderten an das allgemeine Leistungsprinzip, der Behinderte soll, was das Leistungs- und Lohnbewußtsein, sowie Arbeitstugenden betrifft, dem Normalarbeiter möglichst gleichen. Begründet wird diese Einstellung mit Variable 21, wonach Leistungsanforderungen dem Geistigbehinderten Selbstbestätigung und Selbstvertrauen einbringen. Obwohl man das Postulat, der Behinderte müsse sich in der WfB vor allem wohlfühlen, ablehnt, wird in Variable 68 doch die Orientierung an den Möglichkeiten des Behinderten hinsichtlich der intendierten Anpassungsleistungen verlangt.

Der Faktor IV-WfB erhält die Bezeichnung "Anpassung".

F IV korreliert relativ hoch ($r = .528$) mit F III "Produktivität", was darauf hindeutet, daß Produktivität und Anpassung an Leistungsanforderungen in engem Zusammenhang gesehen werden. Die "Produktivität" in F III wird jedoch von dem Betriebscharakter der WfB her legitimiert, während die Anpassung an Leistungsnormen in Faktor IV mehr vom Behinderten aus begründet wird (Var. 21).

Ein schwacher positiver Zusammenhang besteht auch zu F I "Priorität Betriebsablauf" ($r_{I/II} = .132$). Die Reliabilität dieses Faktors ist mit $r_{tt} = .719$ relativ hoch, was bedeutet, daß die in diesem Faktor ladenden Variablen recht homogen sind.

8. 2. 2. 5. Faktor V - WfB

Tabelle 12:

Darstellung des Faktors V - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
15	Lesen und Schreiben soll in der WfB ständig geübt werden:	. 722
20	In der WfB sollen die Behinderten einen <u>allgemeinen</u> Unterricht erhalten:	. 651
46	Auch Geistigbehinderte sollen die wichtigsten Gesetze aus der Physik kennen:	. 607
65	Die handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung:	. 464
5	Die gleichmäßige Serienfertigung entspricht den Geistigbehinderten am besten:	-. 341
13	Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden:	. 336
49	Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung:	-. 312

Interpretation:

Trotz des geringen Gewichts dieses Faktors (Varianzanteil = 3 %) weist er doch eine nach theoretischen Annahmen sehr einheitliche und schlüssige Struktur auf. Er weist der WfB die Funktion einer Bildungseinrichtung und den Charakter einer Unterrichtsstätte zu. In einer solchen WfB gehe es nicht so sehr um Produktion, die Korrelation zu F III "Produktivität" beträgt $-.387$, siehe dazu auch die Variable 49. Vielmehr seien vorrangig der Erhalt und der Ausbau von gelernten Kulturtechniken, lebenspraktischen Fähigkeiten, allgemeinem Wissen und arbeitsbezogenen Spezialkenntnissen (Physik). Die eigentliche Bildungs-Variable 27 (Förderung der Gesamtpersönlichkeit) lädt auf diesem Faktor nur mit $.202$, was darauf hinweist, daß dieser Faktor V

nicht so sehr die umfassende Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Behinderten, sondern mehr den organisierten "Unterricht" und die Schulung von lebenspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten mißt. Organisatorisch müßte eine solche Unterrichtsstätte WfB die Behinderten nach Leistungsgruppen einteilen (13), um die angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten am effektivsten vermitteln zu können.

Als mit den Aufgaben und Zielen einer "Unterrichtsstätte-WfB" nicht recht vereinbar wird die gleichmäßige Serienfertigung gesehen, das für Lernmotivation und im Lerninhalt günstigere Arbeitsangebot sei vielmehr die handwerkliche Herstellung einfacher Dinge. Permanentes Lernen und gleichmäßige Serienfertigung werden also als einander ausschließend gesehen.

Die Korrelation zu F II "soziale und personale Integration" ($r = .374$) unterschiebt dem Faktor V "Unterricht" die Absicht, durch Unterrichtsmaßnahmen zur Lebensbewältigung des Geistigbehinderten beizutragen. Diese Tendenz wird noch durch die geringe negative Korrelation ($r = -.163$) mit F IV "Anpassung" verstärkt, was bedeutet, daß Bildungsangebote in der WfB nicht zugleich mit der Anpassung an Leistungsnormen intendiert werden kann, sich beide Aspekte also in etwa gegenseitig ausschließen. Fraglich bleibt, warum die Variable 31 (ab einem bestimmten Alter können Geistigbehinderte nichts mehr dazulernen) auf diesem Faktor nicht eindeutig negativ, sondern überhaupt nicht lädt (Ladung = .072).

Faktor V-WfB ist mit $r_{tt} = .738$ noch zuverlässig, d.h. die in diesem Faktor ladenden Variablen weisen eine gute innere Konsistenz auf.

8. 2. 2. 6. Faktor VI - WfB

Tabelle 13:

Darstellung des Faktors VI - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
3	Geistigbehinderte sollen möglichst lange bei derselben Tätigkeit bleiben:	. 648
54	Geistigbehinderte sollen nur für <u>einen</u> Tätigkeitsbereich ausgebildet und angelernt werden:	. 565
43	Ein Behinderter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können:	-. 548
5	Die gleichmäßige Serienfertigung entspricht den Geistigbehinderten am besten:	. 522
16	Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein:	. 427
2	Die Sonderschule muß ihre Behinderten gezielt auf die spätere Arbeitstätigkeit hin erziehen:	. 376
40	Die Sonderschule für Geistigbehinderte muß vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren:	. 342
35	Sobald ein Behinderter einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er an eine neue Tätigkeit heranzuführen:	-. 327
45	Ein Behinderter mit guter Arbeitsleistung wird von seinen Arbeitskollegen mehr geschätzt als ein leistungsschwacher:	. 311
4	Geistigbehinderte sollen nur in die Öffentlichkeit gehen, wenn sie sich angepaßt verhalten können:	. 307

Interpretation:

Der Faktor VI umschreibt eine Einstellungsdimension, die sich ziemlich eindeutig als "Spezialisierung" bezeichnen läßt. Zunächst wird ausgedrückt, daß der Geistigbehinderte für nur einen Tätigkeitsbereich auszubilden sei, (Var. 54,43) daß er diese Tätigkeit langfristig ausüben soll (Var. 3). Nicht Mobilität am Arbeitsplatz (Var. 43, 35) ist für den Behinderten möglich bzw. gefordert, sondern gleichmäßige Serienfertigung (Var. 5) entspricht ihm am besten. In Variable 16 wird dieselbe Spezialisierung auch für die WfB intendiert, und in den Variablen 2 und 40 wird der Sonderschule die Vorbereitung für manuelle, serielle Fertigungsweisen aufgetragen. Variable 4 ist in diesem Zusammenhang nicht recht interpretierbar. Die hohe Korrelation zu Faktor I "Priorität Betriebsablauf" ($r = .555$) legt die Auslegung nahe, daß Faktor VI "Spezialisierung" die Einstellung zum Ausdruck bringt, der Behinderte ließe sich am reibungslosesten durch Spezialisierung in den Betriebsablauf der WfB einordnen. Diese Tendenz wird durch die Korrelation zu F III "Produktivität" ($r = .222$) und zu F IV "Leistungsanpassung" ($r = .246$) noch verstärkt: Spezialisierung erhöhe die Produktivität und unterstütze die Anpassung des Behinderten an das Leistungsprinzip. Es entspricht auch der theoretischen Erwartung, daß F VI "Spezialisierung" nichts mit "sozialer und personaler Integration" in F I gemein hat (Interkorrelation = $-.090$) und einer Weiterbildung durch vielseitiges Lernangebot (Interkorrelation zu F V = $-.156$) widerspricht. Die Reliabilität dieses Faktors VI "Spezialisierung" beträgt $r_{tt} = .714$.

8. 2. 2. 7. Faktor VII - WfB

Tabelle 14:

Darstellung des Faktors VII - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
74	In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist:	. 578
1	Der Geistigbehinderte soll in der WfB das Bewußtsein haben, ein Arbeiter zu sein:	. 558
40	Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung:	. 466
38	Die WfB ist ein Betrieb und keine soziale Einrichtung:	. 435
36	Die Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten sollen die des Durchschnittsbürgers sein:	. 422
29	Auch Geistigbehinderte haben die gesellschaftliche Pflicht zu arbeiten	. 410
2	Die Sonderschule muß ihre Behinderten gezielt auf die spätere Arbeitstätigkeit in der WfB hin erziehen:	. 334
13	Sobald ein Behindertor einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er in eine neue Tätigkeit heranzuführen:	. 312
1	Ein Geistigbehindelter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können:	. 304

Interpretation:

Auf Faktor VII-WfB entfallen hauptsächlich Variablen, welche die Tendenz beinhalten, der Geistigbehinderte müsse, wenn er einer Beschäftigung in einer WfB nachgeht, das Bewußtsein haben, ein "normaler" Arbeiter wie alle anderen zu sein: Die Behinderung solle im Bewußtsein zurücktreten (Var. 74), er solle erleben, daß er ein Arbeiter wie jeder andere sei (Var. 1), seine Lebensbedürfnisse sollten "normal" sein (Var. 36), er solle sich in das gesellschaftliche Gesamt einbezogen fühlen (Var. 29).

Unter diesen Gesichtspunkten muß dann auch die WfB als Produktionsbetrieb (Var. 49) einen normalen Betriebscharakter aufweisen (Var. 38).

Der Faktor VII-WfB schließt also Aspekte ein, die sich etwa mit "berufliche Rehabilitation" umschreiben lassen. Diese Tendenz wird belegt durch die Interkorrelationen der Faktoren:

Faktor VII "berufliche Rehabilitation" korreliert:

mit Faktor I "Priorität Betriebsablauf" mit $r = .242$

mit Faktor III "Produktivität" mit $r = .431$

mit Faktor IV "Leistungsanpassung" mit $r = .463$

mit Faktor VI "Spezialisierung" mit $r = .238$.

Danach wird die WfB als normaler Arbeitsplatz verstanden in dem Sinne, als auch hier die allgemein geltenden Leistungs- und Produktionsprinzipien gelten. Dagegen steht "berufliche Rehabilitation" offensichtlich in keinem empirischen Zusammenhang mit "sozialer und personaler Integration" (F II), die Interkorrelation zu diesem Faktor beträgt $r_{VII/II} = .090$.

Die innere Konsistenz dieses Faktors ist mit $r_{tt} = .684$ zufriedenstellend.

8. 2.2. 8. Faktor VIII - WfB

Tabelle 15:

Darstellung des Faktors VIII - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
72	Der Schwerbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe "mitarbeiten", damit er teilhat am gemeinsamen Produkt:	. 616
13	Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden:	-. 443
19	Das Lohnbewußtsein des Behinderten ist ausschlaggebend für seine Arbeitsleistung:	. 425
55	Der Behinderte soll selbst entscheiden, an welchen arbeitsbegleitenden Maßnahmen er teilnehmen will:	. 406
11	Die WfB ist auch für solche Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten:	. 366
35	Sobald ein Behinderter einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er an eine neue Tätigkeit heranzuführen:	. 325

Interpretation:

Dieser Faktor weist sowohl statistisch als auch thematisch eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber den übrigen Faktoren auf. Die Interkorrelationen zu anderen Faktoren sind geringfügig, die Leitvariable 72 lädt auf keinem der übrigen Faktoren mit mehr als $r = .076$. Inhaltlich markiert der Faktor VIII eine Integration des Schwerstbehinderten in den Arbeitsprozeß der WfB (Var.72). Eine Differenzierung nach Leistungsgruppen, die zum Nachteil des Schwerstbehinderten ausfallen würde, wird abgelehnt (Var. 13), im Gegenteil: auch "unproduktive" Schwerstbehinderte sollten in die WfB aufgenommen (Var. 11) und dort produktiv beschäftigt werden.

Jedoch sollen scheinbar auch für den Schwerstbehinderten Prinzipien wie Lohnbewußtsein (Var. 19), Mitbestimmung (Var. 55) und Mobilität (Var. 35) gelten.

Die Reliabilität dieses Faktors beträgt $r_{tt} = .470$.

8. 2. 2. 9. Faktor IX - WfB

Tabelle 16:

Darstellung des Faktors IX - WfB

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
25	Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben:	. 526
64	Die Sonderschule hat bisher die Geistigbehinderten zu sehr beschützt und verwöhnt:	. 470
50	Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben:	-. 460
39	Geistigbehinderte sollen möglichst viel allein in die Öffentlichkeit gehen:	. 421
75	Es übersteigt die Möglichkeit der WfB, eine echte Gemeinschaft zu sein:	. 327
43	Ein Behinderter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können:	. 313

Interpretation:

Auch dieser Faktor IX-WfB ist relativ unabhängig von den übrigen 8 Faktoren, keine Interkorrelation ist größer als .250. Es ordnet vor allem Variablen zusammen, welche in etwa eine "Normalisierung im sexuellen Bereich" (Var.25,50) und die gesellschaftliche Eingliederung des Geistigbehinderten (Var. 39) anstreben. Nach Meinung der Probanden, die diesen Faktor konstituieren, hat die Sonderschule ihre geistigbehinderten Schüler bisher zu wenig auf diese Lebensbereiche vorbereitet (Var. 64). Die Möglichkeiten zu zwischengeschlechtlichen freundschaftlichen Kontakten innerhalb der WfB wird jedoch nur zögernd eingeräumt: Variable 41 lädt auf diesem Faktor nur mit -.204. In Zusammenhang mit Variable 39 und 75 scheint diese Einstellungsdimension ihre Intention eher ausserhalb der WfB realisiert sehen zu wollen. Die Reliabilität dieses Faktors beträgt $r_{tt} = .418$.

8. 2. 3. Zur inneren Struktur der Faktorengruppe WfB

Wie bereits erwähnt, sind schiefwinklig rotierte Faktoren nicht mehr voneinander unabhängig (orthogonal), sondern korrelieren nun untereinander, d.h. sie weisen kleinere oder größere Zusammenhänge auf. Die Werte für diese Interkorrelationen der 9 schiefwinklig rotierten Faktoren wurden zum Teil bereits referiert. Sie werden in Tabelle 17 zusammengefaßt.

Tabelle 17:

Interkorrelations-Matrix der Faktoren aus der
Stichprobe "WfB-Mitarbeiter" :

FAKTOREN	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	1000	-52	113	132	58	555	243	-40	-121
II		1000	-383	-76	374	-19	90	149	-54
III			1000	528	-387	222	431	-106	200
IV				1000	-163	246	463	74	176
V					1000	-156	-156	-49	-102
VI						1000	238	-105	-138
VII							1000	211	250
VIII								1000	116
IX									1000

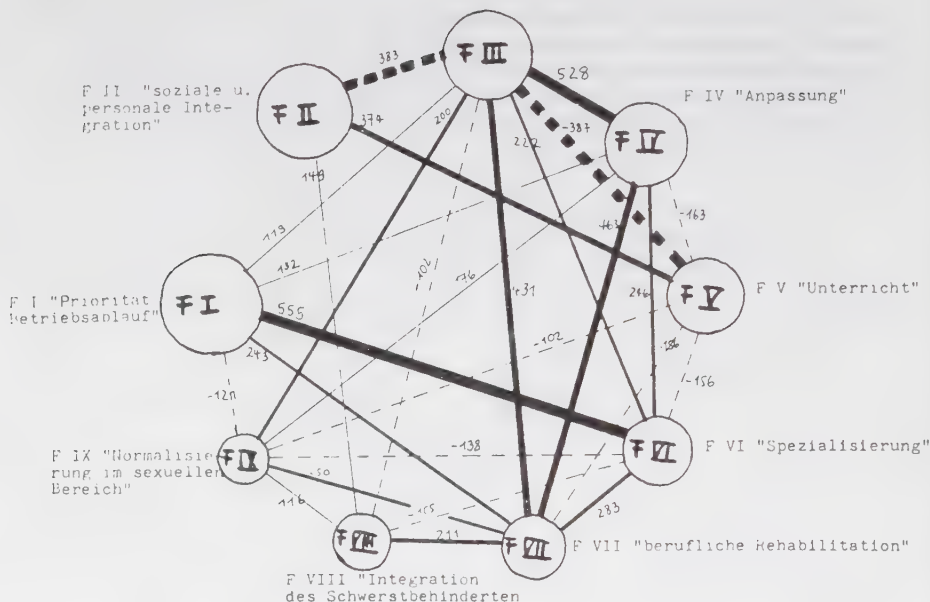
Nachdem die neun Faktoren interpretiert und benannt wurden, sollen ihre Beziehungen untereinander hier noch einmal aufgegriffen und die **innere Struktur** der gesamten Faktorengruppe WfB in einer Art Soziogramm veranschaulicht werden. Es wird damit der Zweck verfolgt, die in der Faktorenanalyse eruierten empirischen Zusammenhänge positiver und negativer Art zwischen den gewonnenen Einstellungsdimensionen aufzuzeigen. Durchgehende Linien markieren je nach Stärke geringere oder stärkere **positive** Zusammenhänge, während die gestrichelten Linien **negative** Zusammenhänge (Widersprüche) aufweisen. Es wurden nur Korrelationen von einem Wert über .100 berücksichtigt.

Abbildung 5 siehe nächste Seite!

Abb. 5

Faktorenstruktur WfB:

F III "Produktivität"

Interpretation:

Die neun Einstellungsdimensionen der WfB-Gruppe lassen sich zu zwei Faktorengruppen ordnen, die relativ unabhängig voneinander sind. Die erste und stark dominierende Gruppe wird gebildet aus den Faktoren "Priorität Betriebsablauf", "Produktivität", "Anpassung", "Spezialisierung" und "berufliche Rehabilitation". Diese Faktoren erklären zusammen 27 % der Gesamtvarianz und buchen 59,8 % relativen Varianzanteil für sich. Es handelt sich hier demnach um die bei WfB-Mitarbeitern vorherrschenden Einstellungsrichtungen, die unter dem Begriff "betriebswirtschaftlich orientiert" zusammengefaßt werden können. Sie stehen in engem wechselseitigen positiven Zusammenhang. Einige hohe Korrelationen verdienen noch eine besondere Beachtung: Ein störungsfreier "Betriebsablauf" hängt nach Meinung der WfB-Mitarbeiter eng zusammen mit der "Spezialisierung" der WfB und des einzelnen Behinderten. "Produktivität" bedeutet in starkem Maße auch "Anpassung" des Behinderten an die Leistungsnormen und wird in engen Zusammenhang mit "beruflicher Rehabilitation" gesehen.

Eine zweite Faktorengruppe wird von den Dimensionen "soziale und personale Integration" und "Unterricht" repräsentiert. Diese Gruppe erklärt 11,5 % der Gesamtvarianz und 26,2 % der von den neun Faktoren erfaßten Varianz. Der Erklärungswert dieser Faktorengruppe ist demnach wesentlich geringer als jener

der ersten Gruppe. Das gemeinsame Merkmal der beiden in Zusammenhang stehenden Faktoren ist, daß sie Einstellungen repräsentieren, die sich vorrangig an den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Behinderten orientieren. Sie stehen damit in gewissem Widerspruch zur "betriebswirtschaftlich orientierten" Faktorengruppe. Demnach scheinen sich behindertenorientierte Einstellungen der zweiten Gruppe ("soziale und personale Integration", "Unterricht") und das Produktivitätsprinzip z.T. gegenseitig auszuschließen. Damit ist der im theoretischen Teil (Abschnitt 4.4.3.) beschriebene Grundkonflikt der WfB zwischen betriebswirtschaftlichen Zwängen und behindertenorientierten sozialen Aufgaben auch empirisch belegt.

Die beiden Faktoren VIII-WfB "Integration der Schwerstbehinderten" und IX-WfB "Normalisierung im sexuellen Bereich" stehen jeweils mehr für sich, sie scheinen nicht Einstellungen einer breiten Mehrheit, sondern kleinerer Gruppen von WfB-Mitarbeitern auszudrücken. Diese Vermutung wird durch Varianzanalysen noch geprüft werden. Immerhin wird "Normalisierung im sexuellen Bereich" z.T. kongruent gesehen mit "beruflicher Rehabilitation" und "Produktivität".

8. 2. 4. Ergebnisse zur Hypothesenprüfung

Die Hypothese 1 lautete: Im Werkstattbereich konkurrieren zwei gegensätzliche Konzeptionen, von denen die eine mehr betriebsorientiert, die andere mehr behindertenorientiert ist.

Diese Hypothese trifft voll zu. Wie in der vorausgehenden Faktorenanalyse aufgezeigt wurde, gruppiert sich ein starker Teil der WfB-Mitarbeiter um eine "betriebsorientierte" Konzeption, ein weiterer schwächerer Teil plädiert für eine "behindertenorientierte" Werkstatt-Konzeption. Die von HAASER beschriebenen "Zielkonflikte" spielen sich also nicht nur auf Funktions- und Expertenebene, d.h. in Veröffentlichungen und Diskussionen ab, sondern sie spalten auch die WfB-Mitarbeiter an der Basis, d.h. die unmittelbaren Bezugspersonen der Behinderten in zwei Einstellungslager. Damit wird auch der Behinderte selbst von diesen Zielkonflikten betroffen und jeweils mit einer der beiden Konzeptionen konfrontiert.

Die Hypothese 2 lautete: Die betriebsorientierte und die behindertenorientierte Werkstattkonzeption ist im Werkstattbereich mit etwa gleichen Gewichten vertreten. Diese Hypothese trifft nicht zu, sie wurde durch die Faktorenanalyse widerlegt: Die sog. betriebsorientierten Einstellungsdimensionen dominieren eindeutig vor den sog. behindertenorientierten Dimensionen.

"Geordneter Betriebsablauf" sowie "Produktivität", "Anpassung" und "Spezialisierung" wurden als die vorrangigen Zielvorstellungen der WfB-Mitarbeiter identifiziert.

Auch die Dimension "berufliche Rehabilitation" (F VII-WfB) wird mehr in Zusammenhang mit "Anpassung", "Produktivität", "Spezialisierung" und "Priorität Betriebsablauf" gesehen. Zur Dimension "Unterricht", die theoretisch

eigentlich die berufliche Rehabilitation unterstützend begleiten müßte, besteht sogar eine negative Beziehung.

Ob diese Einstellungen von der Majorität der WfB-Mitarbeiter getragen werden, muß erst durch das Verfahren der Varianzanalyse geprüft werden.

Wesentlich geringer als aufgrund der theoretischen Überlegungen, insbesondere der Literaturanalyse erwartet, erscheint der Anteil von Einstellungsdimensionen, die sich vorrangig am Behinderten orientieren.

Die Hypothese 3 lautete: Die hauptsächlichen Zielrichtungen der Bemühungen der WfB sind berufliche Rehabilitation, soziale Integration und personale Selbstverwirklichung der Behinderten.

Diese Hypothese trifft nur teilweise zu: Berufliche Rehabilitation, Befähigung des Behinderten zu angemessener Arbeitstätigkeit, wird zwar intendiert, jedoch weitaus weniger als dies aufgrund der Literaturanalyse erwartet werden konnte. Wie oben schon angedeutet wurde, scheint die Dimension "berufliche Rehabilitation", die erst als 7. Faktor kreiert wurde, weniger in der Nähe einer Ausbildung oder Berufsbildung zu liegen (die Korrelation zu F V "Unterricht" ist negativ !), sondern vielmehr im Sinne einer "Anpassung" an die geltenden Leistungsnormen und im Dienste der "Produktivität" der Werkstatt gesehen zu werden. Soziale Integration wird im Faktor II, etwa der Erwartung entsprechend, intendiert.

Die theoretische Dimension "personale Selbstverwirklichung" schließlich wird einerseits nicht ganz von den Intentionen des Faktors V "Unterricht" abgedeckt, andererseits tauchen viele Variablen, die dieser theoretischen Dimension zugeordnet waren, in Faktor II-WfB "soziale und personale Integration" auf. Damit wird von den WfB-Mitarbeitern personale Selbstverwirklichung in engstem Zusammenhang mit sozialer Integration gesehen.

Gegenüber den theoretischen Dimensionen, die hauptsächlich aus Literaturbeiträgen abgeleitet wurden, stellen die empirisch gewonnenen Faktoren einen wesentlichen Gewinn an Information über Zielvorstellungen und Intentionen der Behindertenarbeit im Werkstattbereich dar. Ob die festgestellten Differenzen zwischen theoretischen Aussagen und empirischen Befunden zu einer Revision der Theorie oder zu Änderungen von Einstellungen führen müssen, kann erst im Praktischen Teil entschieden werden.

8. 2. 5. Mögliche Bedingungsvariablen für unterschiedliche Einstellungen der WfB-Mitarbeiter

8. 2. 5. 1. Die Variable "Träger der Werkstatt"

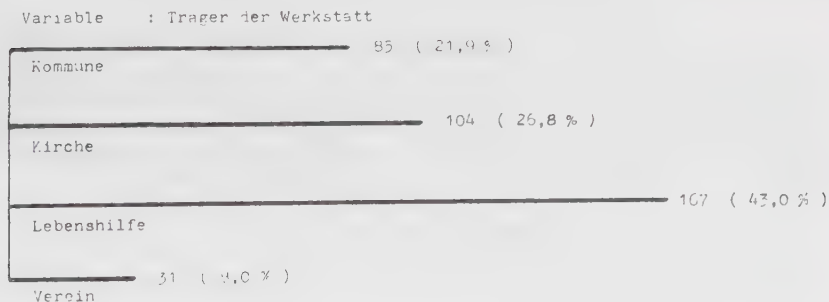
Schon bei den vielen Vorgesprächen mit verschiedenen Werkstätten für Behinderte konnte eine deutliche Heterogenität sowohl hinsichtlich der institutionell-organisatorischen Strukturen als auch in Bezug auf die Rehabilitations-Konzeptionen zwischen verschiedenen WfB festgestellt werden.

Auch im theoretischen Teil, Abschnitt 4.4.3., wurden Autoren referiert, die von unterschiedlichen Zielsetzungen der Werkstätten für Behinderte, von divergierenden Konzeptionen der WfB je nach ideologischer Ausrichtung ihrer Gründer, Träger, leitenden und mitarbeitenden Verantwortlichen, von "Interessenkollisionen und Zielkonflikten" (HAASER 1972) berichten.

Diese Pluralität der betriebsorganisatorischen Wege von beruflicher Rehabilitation und deren ideologischen Hintergründe soll im folgenden zu analysieren versucht werden.

Die Repräsentanz der Pbn aus Werkstätten der verschiedenen Träger in der Stichprobe WfB zeigt die folgende Abbildung:

Abb. 6



Dabei umfaßt die Kategorie "Kommune" Probanden aus Werkstätten, deren Träger eine Stadt, ein Landkreis, ein Bezirk oder das Land ist. Unter der Kategorie "Kirche" werden Werkstätten der evangelischen Kirche (Diakonisches Werk, Innere Mission) und Werkstätten der katholischen Kirche (Caritas, Ordensgemeinschaften) subsumiert. Die Kategorie "BV-Lebenshilfe" meint WfB der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., während unter "Verein" Wohlfahrtsverbände und sonstige gemeinnützige Vereine zusammengefaßt werden.

Diese vier Kategorien der Träger von WfB sollen nun noch näher identifiziert und umschrieben werden. Dies geschieht dadurch, daß untersucht wird, hinsichtlich welcher Merkmale sie sich unterscheiden. Dabei erscheint der nochmalige Hinweis angebracht zu sein, daß danach Aussagen über den einzelnen Träger nur insofern möglich sind, als stets gegenwärtig gehalten wird, daß als Träger der Merkmale die Mitarbeiter des jeweiligen Trägers fungieren und nicht die Institutionen selbst.

Pro Träger verteilen sich die Probanden folgendermaßen auf die drei Funktionsbereiche der Werkstatt:

Tabelle 18 siehe nächste Seite!

Tabelle 18:

Variable : Funktion des Mitarbeiters in der WfB

TOTAL ZEILEN-% SPALTEN-%	Gruppen- leiter	Werk- statt- leiter	Sozial. Dienst	
Kommune	60 70.6 25.5	15 17.6 12.7	10 11.8 28.5	85 22.0
Kirche	58 56.3 24.9	48 36.9 32.2	7 6.8 20.0	16.1 26.1
BV- Lebens- hilfe	100 59.9 42.9	49 29.3 41.5	18 10.8 51.4	167 43.3
Verein	15 48.4 6.4	16 51.6 15.6	0 0.0 0.0	31 8.0
	233 60.4	113 30.6	35 9.1	381 100.0

Daraus läßt sich ermitteln, daß jene Pbn., die Werkstattleiter sind, in WfB der Kirchen und der Vereine über-repräsentiert sind, während Gruppenleiter in der Kategorie Kommune überdurchschnittlich stark vertreten sind. Das bedeutet z.B., wenn im folgenden Aussagen über "Kommune" gemacht werden, dann ist zu berücksichtigen, daß dort besonders die Gruppenleiter überdurchschnittlich oft einen Fragebogen beantwortet haben.

Die Variable "Ausbildungsbereich" gibt darüber Auskunft, ob eine Werkstatt einen sog. Ausbildungsbereich (in der Regel Berufsausbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz, siehe dazu Abschnitt 4.5.2.) enthält oder nicht. Hier ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 19:

Variable : Ausbildungsbereich vorhanden

HAUFIGKEIT ZEILEN-% SPALTEN-%	mit Ausbild. Bereich	ohne Ausbild. Bereich	TOTAL
Kommune	50 70.6 26.5	5 7.1 2.3	55 22.1
Kirche	11 45.0 19.5	2 55.0 50.7	40 16.1
BV- Lebens- hilfe	99 77.3 52.4	29 22.7 48.1	128 51.4
Verein	84.6 15.1	15.4 2.7	100.0
TOTAL	189 70.9	61 24.1	249 100.0

Die hochsignifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Trägern erklären sich näher, wenn man das Merkmal Größe der Werkstatt dazu nimmt.

Tabelle 20:

Variable : Größe der Werkstatt

HÄUFIGKEIT ZEILEN-% SPALTEN-%	Größe der Werkstatt				TOTAL
	1bis 50 Behind.	51-100 Behind.	101-150 Behind.	über 150 Behind.	
Kommune	1 1.2 1.5	8 9.4 8.3	2 2.4 4.4	74 87.1 52.1	85 24.4
Kirche	23 34.8 34.8	27 40.9 28.1	15 22.7 33.3	1 1.5 0.7	66 18.9
BV- Lebens- hilfe	37 22.2 56.1	54 32.2 56.3	24 14.4 53.3	32 31.1 36.6	167 47.9
Verein	5 15.1 7.6	7 22.6 7.3	4 12.3 8.9	15 46.4 10.6	31 8.9
TOTAL	113 18.9	96 27.5	45 12.9	142 40.7	142 100.0

$$\chi^2=126.73 ; p=0.00 ; C=0.51 ;$$

Daraus ergibt sich: Die Kommune unterhält vor allem große Werkstätten, die Kirche in der Mehrzahl WfB mit einer Belegschaft bis zu 100 Behinderten, bei der BV-Lebenshilfe streuen die Werkstattgrößen am stärksten.

Große Werkstätten (über 100 Behinderte) haben zu 100 % auch einen Ausbildungsbereich, von den kleinsten WfB (bis zu 50 Behinderte) sind es 67 %, von den WfB mit 51 bis 100 Behinderten jedoch nur ca. 40 %, die einen Ausbildungsbereich beinhalten.

Als nächstes werden die Träger hinsichtlich ihres Personals verglichen. Die erste Frage zielt auf die abgeschlossene Berufsausbildung der Mitarbeiter, die einen Fragebogen beantwortet haben. Daraus läßt sich mit Vorbehalt für jeden Träger ein Personalschlüssel ermitteln.

Die folgende Tabelle enthält die prozentualen Anteile der verschiedenen Berufsausbildungen pro Träger.

Tabelle 21 siehe nächste Seite!

Variable : Berufsausbildung der WfB-Mitarbeiter

ZEILEN-%	Geselle	Meister	Werker- zieher	Therapeut	Sozial- arbeiter	Kauf- mann	Sonstige	Techn.+ Pädagog.
Kommune	46,3	29,3	4,9	0,0	0,0	3,7	8,5	7,3
Kirche	23,1	28,9	6,7	2,9	7,7	3,8	8,7	18,3
BV- Lebens- hilfe	27,6	23,3	6,7	1,2	4,9	9,0	18,4	9,8
Verein	23,3	40,0	3,3	3,3	3,3	8,7	10,0	10,0
Durch- schnitt:	30,1	27,4	6,1	1,6	4,5	5,8	12,9	11,6

Insgesamt sind hier die Unterschiede zwischen den Trägern zwar auf dem 1 %-Niveau signifikant, sie beruhen jedoch hauptsächlich darauf, daß die Kirche einen relativ großen Anteil (18,3 %) von Mitarbeitern mit technischer und pädagogischer Berufsausbildung aufweist und die BV-Lebenshilfe mit 18,4 % verhältnismäßig viele Probanden mit "sonstiger" Berufsausbildung beschäftigt.

Hinsichtlich der Berufserfahrung und der Absolvierung einer Zusatzausbildung unterscheiden sich die Träger nicht signifikant.

Dagegen bestehen bezüglich des Alters der Mitarbeiter schwache signifikante Unterschiede. Die folgende Tabelle gibt darüber Auskunft. Es wurden die Häufigkeiten und die Zeilen-%-Werte aufgenommen.

Tabelle 22:

Variable : Alter der Mitarbeiter

HAUFIGK ZEILEN-%	unter 20 Jahre	20 - 30 Jahre	31 - 40 Jahre	41 - 50 Jahre	51 - 60 Jahre	über 60 Jahre	TOTAL
Kommune	1 1,2	15 16,5	24 26,2	75 25,9	21 24,7	1 3,5	133 23,8
Kirche	1 1,1	15 16,5	41 41,3	70 26,5	11 1,1	1 1,1	139 26,2
BV- Lebens- hilfe	1 1,1	45 20,1	46 16,1	11 1,1	41 16,1	1 1,1	145 43,4
Verein	1 1,1	5 16,1	13 16,1	1 16,1	3 16,1	1 16,1	24 16,7
TOTAL	2 0,5	79 20,7	122 32,0	102 26,8	65 17,1	11 2,9	265 100,0

In dieser Variable unterscheiden sich die Probanden aus WfB verschiedener Träger nur auf dem 5 %-Signifikanzniveau. Der Unterschied beruht vor allem darauf, daß die BV-Lebenshilfe einen größeren Anteil 20 - 30 jähriger Probanden und die Kommune einen relativ hohen Anteil von 51 - 60 jährigen Probanden stellt.

Die folgenden Fragen wurden nur von Gruppenleitern beantwortet. In der Variable "Gruppengröße" geben sie die Zahl der Behinderten in der Gruppe an, die sie betreuen.

Tabelle 23:

Variable : Anzahl der Behinderten pro Gruppe

HAUFIG. ZUFALLIG-	1 - 5 Behind.	6 - 11 Behind.	12 - 15 Behind.	16 - 19 Behind.	20 Beh. Gruppengröße	TOTAL
Kommune	4 6,3	21 33,3	16 22,2	16 25,4	4 12,9	61 23,6
Kirche	7 10,9	1 25,0	27 36,6	16 21,9	7 7,8	64 24,2
BV- Lebens- hilfe	10 8,7	24 20,9	49 42,6	13 15,7	14 12,2	115 43,6
Verein	4 17,6	2 13,0	11 47,8	6 0,0	5 21,6	23 35,7
TOTAL	16 2,4	64 33,2	96 30,2	49 13,1	27 12,7	254 100,0

Die Träger unterscheiden sich in dieser Variable signifikant ($p < 0.01$). Die Kommune bildet demnach mehr große Gruppen, besonders im Vergleich zu WfB mit kirchlichem Träger. BV-Lebenshilfe und Verein fassen hauptsächlich jeweils 12 bis 15 Behinderte zu einer Gruppe zusammen.

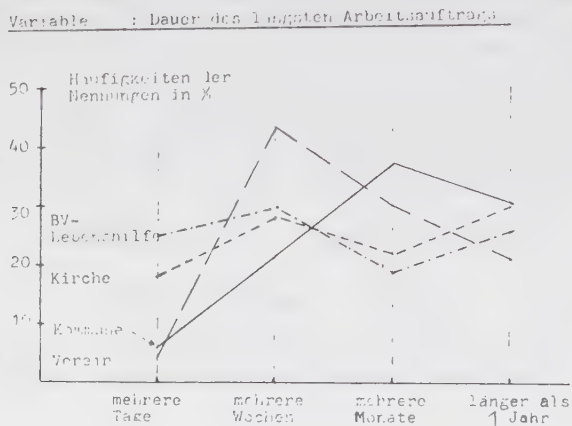
Keine überzufälligen Varianzen bestehen zwischen den Trägern hinsichtlich der Auftragslage, die Auftragslage ihrer Gruppe (im Juni 1974!) bezeichnet die Gesamtheit der WfB-Mitarbeiter wie folgt ($N = 254$):

- 16,1 % stehen unter Termindruck,
- 65,0 % nennen die Auftragslage gut,
- 18,9 % klagen über Mangel an Aufträgen.

Die längste Dauer eines Auftrages wurde wiederum mit unterschiedlichen

Werten angegeben, so daß sich folgende Polygonzüge darstellen lassen:

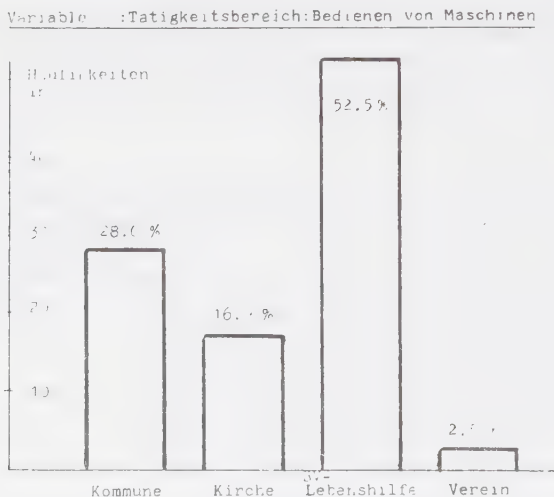
Abb. 7



Die einzelnen Arbeitsaufträge der Gruppe dauern demnach in den kommunalen Werkstätten länger als in Einrichtungen der Kirche oder BV-Lebenshilfe ($p < 0.01$).

Was das Arbeitsangebot an die Behinderten betrifft, bestehen – soweit dieser Bereich vom Fragebogen überhaupt erfaßt wurde – keine spektakulären Unterschiede zwischen Werkstätten verschiedener Träger. Lediglich im Tätigkeitsbereich "Bedienen von Maschinen" treten starke Unterschiede zutage:

Abb. 8



Über die Hälfte der Gruppenleiter in Werkstätten der BV-Lebenshilfe geben an, daß ihre Behinderten "zur Zeit hauptsächlich" mit dem Bedienen von Maschinen beschäftigt sind. Damit sind u.U. auch die Arbeitsplätze in diesen Werkstätten näher gekennzeichnet. In den Werkstätten der übrigen Träger arbeiten Behinderte scheinbar wesentlich weniger an und mit Maschinen.

Eine wichtige Variable, die eventuell unterschiedliche Werkstattkonzeptionen aufdecken könnte, ist das Programm der arbeitsbegleitenden Maßnahmen. Die Quantität des Angebotes an therapeutischen, sozialintegrativen und pädagogischen Maßnahmen könnte Hinweise auf eine mehr wirtschaftlich-ökonomische bzw. mehr an Bedürfnissen des Behinderten orientierte Konzeption geben.

Tabelle 24:

Häufigkeit von arbeitsbegleitenden Maßnahmen :Sport, Schwimmen, Gymnastik : ..

% Anteile	wöchent.	monatl.	selten	nicht
Kommune	87,5	1,6	1,6	9,4
Kirche	82,5	7,9	3,2	6,3
BV-Lebenshilfe	68,4	16,7	5,3	9,6
Verein	65,5	8,7	13,0	21,7
TOTAL	75,4	10,2	4,5	9,8

Wanderungen, Ausflüge :

wöchent.	monatl.	selten	nicht
3,1	6,3	48,4	42,2
15,9	14,3	52,4	17,5
12,2	15,7	53,9	18,3
17,4	13,0	52,2	17,4
11,3	12,8	52,1	23,8

Musisches, Basteln, Malen, Musik :

% Anteile	wöchent.	monatl.	selten	nicht
Kommune	48,4	9,4	14,1	28,1
Kirche	61,9	3,2	12,7	22,2
BV-Lebenshilfe	36,8	21,1	12,3	29,8
Verein	21,7	0,0	13,0	65,2
TOTAL	44,3	12,1	12,9	30,7

Geselligkeit, Feiern, Tanz :

wöchent.	monatl.	selten	nicht
29,7	21,9	32,8	15,6
23,8	14,4	44,4	17,5
7,8	33,9	44,3	13,9
4,3	8,7	21,7	65,2
16,6	24,2	39,6	19,6

Kulturelle Veranstaltungen :

% Anteile	wöchent.	monatl.	selten	nicht
Kommune	1,6	10,9	40,6	46,9
Kirche	6,3	20,6	38,1	34,9
BV-Lebenshilfe	3,5	21,9	30,7	43,9
Verein	8,7	17,4	17,4	56,5
TOTAL	4,2	18,6	33,7	43,6

Unterricht :

wöchent.	monatl.	selten	nicht
42,2	0,0	3,1	54,7
36,5	1,6	7,9	54,0
41,7	6,1	1,7	50,4
26,1	4,3	3,7	66,0
39,2	3,4	4,2	53,2

Aus diesen Einzeldarstellungen lassen sich folgende Tendenzen bei den verschiedenen Trägern der WfB ableiten:

Kommunale WfB treten hervor durch ihre vermehrten Angebote an sportlichen und geselligen Veranstaltungen für ihre Behinderten, unternehmen jedoch weniger Wanderungen und Ausflüge. Kirchliche WfB fallen auf durch überdurchschnittlich viele musische arbeitsbegleitende Maßnahmen.

Werkstätten der BV-Lebenshilfe bieten demgegenüber seltener sportliche, gesellige, musische und kulturelle arbeitsbegleitende Maßnahmen an, jedoch mehr Unterricht.

Der "Verein" weicht vom gemeinsamen Durchschnitt am häufigsten und weitesten ab, dieser Träger sieht scheinbar durchwegs die wenigsten arbeitsbegleitenden Maßnahmen für seine Behinderten vor. Die geringe Repräsentanz dieses Trägers in der Stichprobe erlaubt jedoch keine statistisch einwandfrei gesicherten Aussagen.

Aus dem Angebot an arbeitsbegleitenden Maßnahmen für die Behinderten sowie den vorausgehenden Analysen ergeben sich keine Hinweise auf mögliche Unterschiede in der Konzeption der WfB zwischen den Trägern. Wenn tatsächlich solche Differenzen, wie sie in Abschnitt 6. 4. hypothetisch angenommen wurden, existieren, dann müßten sie in erster Linie in unterschiedlichen Zielvorstellungen und Einstellungen der WfB-Mitarbeiter zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter evident werden.

Unterschiede zwischen den Trägern der WfB hinsichtlich der Einstellungen der Mitarbeiter zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter

Eine geeignete Methode, um unterschiedliche Anteile bestimmter Untergruppen an den gemeinsamen Faktoren zu bestimmen, ist die Varianzanalyse der Faktorwerte. Dabei werden – wie bereits erwähnt – für die Untergruppen Gruppenmittelwerte errechnet, deren positive oder negative Abweichungen vom gemeinsamen Mittelwert aller Untergruppen (d.h. der Gesamtstichprobe) in einem Faktor über die Signifikanz der Unterschiede entscheiden.

Die Varianzanalysen der Faktorwerte der Faktoren I-WfB bis VI-WfB mit den Trägern als zu vergleichende Untergruppen zeigen keine signifikanten Unterschiede der mittleren Faktorwerte. D.h. hinsichtlich der in den Faktoren I mit VI ermittelten Einstellungsdimensionen "Priorität Betriebsablauf", "soziale und personale Integration", "Produktivität", "Anpassung" und "Unter-richt" unterscheiden sich die vier oben genannten Träger der WfB nicht signifikant voneinander. Damit ist die eingangs aufgestellte und im theoretischen Teil begründete Hypothese 4, wonach sich die Mitarbeiter der Werkstätten verschiedener Träger in ihren Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung

Geistigbehinderter unterscheiden, zu verwerfen. Denn die Faktoren VII-WfB bis IX-WfB, in denen überzufällige Differenzen auftreten, haben wegen ihres geringen Eigenwertes untergeordnete Bedeutung. Da darin aber u.U. doch Tendenzen zum Vorschein kommen, sollen deren Varianzanalysen kurz dargestellt und interpretiert werden.

Tabelle 25:

VARIANZANALYSE	Träger:	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 2,64 df=4 / 383	* schwach signifikant (p=0.05)
DER	Kommune	0,236	0,957		
FAKTORWERTE	Kirche	0,062	0,787		
FAKTOR: VII-WFB	Lebenshilfe	-0,091	1,127		
	Verein	-0,552	0,856		

"Berufl.Rehabilitation"

Das Ergebnis besagt, daß an diesem Faktor VII-WfB "Berufliche Eingliederung" die Probanden der "Kommune" einen überdurchschnittlichen positiven Anteil haben, daß vor allem Mitarbeiter der WfB mit einem "Verein" als Träger jene Variablen, die auf diesem Faktor hoch laden, negativ beantwortet haben, und daß "Lebenshilfe" und "Kirche" sich durchschnittlich zu diesem Faktor stellen. Die Unterschiede sind jedoch als nur schwach signifikant ($p = 0.05$) zu bewerten.

Vergleicht man nun die Antworten der vier Untergruppen (Träger) zu einzelnen Fragen (Variablen), so ergibt sich ein differenzierteres Bild. Zu Variable 29, die mit Faktor VII-WfB zusammenhängt (Ladung = .410) wurde von den Mitarbeitern von WfB verschiedener Träger folgendermaßen Stellung genommen:

Tabelle 26:

Variable 29 : Auch Geistigbehinderte haben die gesellschaftliche Pflicht zu arbeiten :

HAUPTKATEGORIEN ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNEUT- SCHIEDEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
Kommune	3 3,5 14,3	13 15,3 26,0	7 8,2 9,5	50 58,8 26,5	12 14,1 23,1	85 22,0	49.60	4.51	33.13
Kirche	4 3,9 19,0	4 3,9 8,0	34 33,0 45,9	51 47,5 27,0	10 9,7 9,2	103 26,7	34.43	0.65	28.65
BV- Lebensh.	11 6,6 52,4	27 16,2 54,0	26 15,6 35,1	77 46,1 40,7	25 15,6 50,0	167 43,3	32.87	2.40	16.68
Verein	3 9,7 14,3	6 10,4 12,0	7 22,6 9,5	11 35,5 5,8	4 12,9 7,7	31 8,0	14.95	1.46	7.90
TOTAL- WERTE	21 5,4	50 13,0	74 19,2	189 49,0	52 13,2	386 100,0			

$\chi^2 = 33.36; p < 0.001; C = 0.28;$

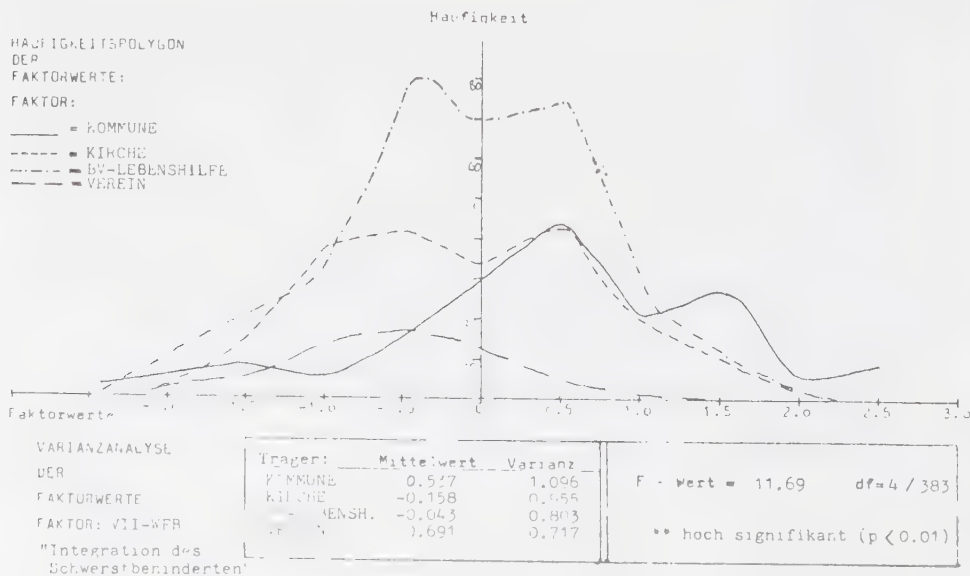
Es ist festzustellen, daß Mitarbeiter in kommunalen Werkstätten diese Behauptung mehr bejahen als alle übrigen. Besonders auffällig ist der Unterschied zwischen den Ambitendenz- und Konformitätsmaßen der vier Gruppen.

Daraus läßt sich schließen, daß - zunächst nur bezogen auf diese Variable 29 - Mitarbeiter kommunaler WfB sich zu der aufgeworfenen Frage bereits eine weitaus profiliertere Meinung gebildet haben und sich in ihrer Stellungnahme einiger sind als Mitarbeiter anderer Werkstätten. Zwar handelt es sich hier mehr um einen formalen Aspekt, der es jedoch wert erscheint, ihn weiterhin zu verfolgen.

Die oben gemachte inhaltliche Aussage, daß die "Kommune" mehr zur "beruflichen Eingliederung" der Geistigbehinderten tendiert, wird untermauert durch die unterschiedlichen Stellungnahmen zu weiteren Variablen, die zur theoretischen Dimension "berufliche Rehabilitation" gehören. In Variable 52 lehnen Mitarbeiter der Kommune das Verständnis von Arbeit Geistigbehinderter als therapeutische Maßnahme mehr ab als die übrigen Probanden ($p < 0.01$). Sie messen dem Lohnbewußtsein (Variable 76 und 19) größere Bedeutung bei ($p < 0.01$). Sie verlangen nachdrücklicher als andere Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit (Variable 73) als Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB. Schließlich betrachten sie deutlicher als die übrigen Mitarbeiter die WfB als Industriebetrieb (Variable 16).

Angesichts dieser beschriebenen Tendenz zur beruflichen Rehabilitation Geistigbehinderter drängt sich die Frage auf, inwieweit in dieses Bemühen auch der Schwerstbehinderte miteinbezogen wird. Die einzelnen Träger sind am Faktor VIII-WfB "Integration des Schwerstbehinderten" wie folgt beteiligt:

Tabelle 27:



Auch in diesem Faktor stehen sich "Kommune" und "Verein" diametral gegenüber. Der "Kommune" kommt vor allem der positive Anteil dieses Faktors zu, sie postuliert gegenüber den anderen Trägern die "Integration des Schwerstbehinderten" nachdrücklicher. Der "Verein" scheint dieses Ziel sogar eher abzulehnen.

Die Leitvariable (72) dieses Faktors (Ladung = .616), wurde folgendermaßen beantwortet:

Tabelle 28:

Variable 72 : Der Schwerstbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe "mitarbeiten", damit er teilhat am gemeinsamen Produkt :

HAUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
Kommune	2	4	6	43	26	85	64,54	4,35	28,31
	2,4 13,3	3,4 11,0	7,1 11,5	50,6 22,4	30,6 47,3	22,0			
Kirche	7	18	19	49	11	104	27,53	2,03	18,39
	5,7 46,7	17,3 24,7	18,3 36,5	47,1 25,5	10,6 20,0	26,9			
BV- Lebens- hilfe	5	42	21	84	15	167	27,26	3,23	24,77
	3,0 33,3	20,1 57,5	12,6 40,4	50,3 43,8	9,0 27,3	43,2			
Verein	1	5	6	12	3	31	33,85	1,77	24,67
	3,2 2,1	16,1 6,8	19,4 11,5	51,6 14,3	9,7 5,5	8,0			
TOTAL- WERTE	15 3,9	73 18,9	52 13,4	192 49,6	55 14,2	387 100,0			

Die Mitarbeiter kommunaler Werkstätten sprechen sich demnach entschiedener (A = 4,35) und konformer (K = 28,31) für die Einbeziehung Schwerstbehinderter in den Produktionsprozeß der WfB aus als die übrigen Träger. Sie lehnen konsequenterweise dann eine Einteilung der Behinderten nach Leistungsgruppen (Variable 13) eher ab ($p = 0.01$) als Mitarbeiter anderer Träger.

Schließlich unterscheiden sich die Träger in ihrer Stellung zu Faktor IX-WfB signifikant, der als "Normalisierung" des sexuellen und gesellschaftlichen Lebens des Geistigbehinderten interpretiert wurde.

Tabelle 29:

VARIANZANALYSE	Träger:	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 4.09	df = 4/383
DER	Kommune	0.439	0.001		
FAKTORWERTE	Kirche	-0.039	0.005	* signifikant (p<0.01)	
FAKTOR: IX-WFB	Lebenshilfe	-0.025	0.000		
"Normalisierung im sexuellen Bereich"	Verein	-0.520	1.001		

Die oben bereits festgestellte Polarisierung zwischen "Kommune" und "Verein" wird hier noch einmal bestätigt: Mitarbeiter kommunaler Werkstätten wollen den Geistigbehinderten die "normalen" Lebensvollzüge ermöglichen, welche von den Mitarbeitern der "Vereine" offenbar als für den Geistigbehinderten unzugänglich betrachtet werden.

Auch hierzu sollen die einschlägigen Variablen näher beleuchtet werden.

Tabelle 30:

Variable 25 : Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
Kommune	5 6,0 11,6	- 8,3 10,1	5 17,3 12,7	30 42,9 33,3	21 25,0 43,8	24 21,8	44,05	1,75	16,40
Kirche	18 17,3 41,9	15 14,4 21,7	28 26,9 23,7	27 25,0 25,0	16 15,4 33,3	104 26,9	7,09	1,34	2,89
BV- Lebens- hilfe	16 2,6 37,2	38 1,1 55,1	60 35,9 50,8	43 25,7 39,8	10 6,0 20,8	167 43,3	- 0,44	0,89	11,15
Verein	4 12,9 9,3	9 29,0 13,0	5 48,4 12,7	2 6,5 1,9	1 3,2 2,1	31 8,0	-16,61	0,23	24,67
TOTAL- WERTE	43 11,1	69 17,9	118 30,6	108 28,0	48 12,4	386 100,0			

Die Differenz zwischen der "Kommune" und den übrigen Trägern, besonders dem "Verein" ist hier eklatant. Die Konformität der Meinungen besteht bei der "Kommune" in der gemeinsamen Befürwortung eines eheähnlichen Zusammenlebens von geistigbehinderten Erwachsenen, bei der BV-Lebenshilfe und vor allem dem "Verein" bezieht sich die relativ hohe Konformität der Meinungen auf die Unentschlossenheit ("unentschieden") der Mitarbeiter zu dieser gewiß noch wenig diskutierten Frage.

Die Werkstätten der "Kommune" sind, worauf die Verteilung der Variable 41 hinweist, auch offener für Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten ($p < 0.01$) und plädieren auch häufiger dafür, daß die WfB für ihre Behinderten zugleich die Funktion eines Freizeitheimes übernehmen soll (Variable 34), was z.B. Mitarbeiter des "Vereins" fast durchwegs ablehnen. Der Variable 6 (wichtiger als die Arbeitsleistung ist der soziale Kontakt der Behinderten untereinander) stimmen 42 % der kommunalen Mitarbeiter stark zu. Diese Intention wird auch von den übrigen Trägern verfolgt, jedoch nicht so nachdrücklich.

Ebenso heißen die Mitarbeiter kommunaler WfB eine Angleichung der Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten an die des Durchschnittsbürgers eher gut (MA = 55,03) als Mitarbeiter der "Kirche" (MA = -31,26), der BV-Lebenshilfe (MA = 44,39) oder gar des "Vereins" (MA = -14,95). Ein ähnliches Bild der Einstellungen zur gesellschaftlichen Integration vermittelt die Darstellung der Variable 39.

Tabelle 31:

Variable 39 : Geistigbehinderte sollen möglichst allein in die Öffentlichkeit gehen :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
Kommune	3 3,5 33,3	16 18,8 20,3	9 10,6 10,0	38 44,7 22,2	19 22,4 51,4	45 22,0	40,05	3,64	17,86
Kirche	2 1,9 22,2	25 24,0 31,6	25 24,0 27,8	49 47,1 28,7	3 2,9 8,1	104 26,9	18,29	1,49	24,36
BV- Lebens- hilfe	2 1,2 22,2	31 18,7 39,2	43 25,9 47,8	76 45,8 44,4	14 8,4 37,8	166 43,0	25,41	1,26	21,32
Verein	2 6,5 22,2	7 22,6 3,9	13 41,0 14,4	8 25,8 4,7	1 3,2 2,7	31 8,0	- 5,81	0,69	17,97
TOTAL- WERTE	9 2,3	79 20,5	90 23,3	171 44,3	37 9,6	385 100,0			

Zuletzt sollen die Träger hinsichtlich ihrer pädagogisch-unterrichtlichen Ambitionen verglichen werden. Alle unterstreichen die Forderung, daß alle Maßnahmen der WfB vornehmlich die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern müssen. Hinsichtlich der Beurteilung der Notwendigkeit eines allgemeinbildenden Unterrichts in der WfB unterscheiden sich die Träger jedoch signifikant.

Tabelle 32:

Variable 20 : In der WfB sollen die Behinderten einen allgemeinbildenden Unterricht erhalten :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
Kommune	2 2,4 28,6	28 32,9 35,0	3 3,5 6,1	32 37,6 18,1	20 23,5 27,0	85 22,0	24,87	13,26	19,32
Kirche	1 1,0 14,3	25 24,0 31,3	14 13,5 28,6	50 43,1 28,2	14 13,5 18,9	104 26,9	31,69	2,90	22,35
BV- Lebens- hilfe	1 0,6 14,3	18 10,8 22,5	26 15,6 53,1	89 53,3 50,3	33 19,8 44,6	167 43,2	52,13	1,85	27,59
Verein	3 9,7 42,9	9 29,0 11,3	6 19,4 12,2	6 19,4 3,4	7 22,6 9,5	31 8,0	2,66	2,07	3,96
TOTAL- WERTE	7 1,8	80 20,7	49 12,7	177 45,7	74 19,1	387 100,0			

In dieser Frage scheint die "BV-Lebenshilfe" ein ausgeprägteres Engagement zu zeigen gegenüber den übrigen Trägern. Bei der "Kommune" teilen sich die Mitarbeiter deutlich in Befürworter (ca. 60 %) und Ablehner (ca. 35 %). Die verstärkten unterrichtlichen Intentionen der BV-Lebenshilfe spiegeln sich auch in Variable 15 wider. Dort tritt sie vermehrt ($p < 0.01$) dafür ein, in der WfB auch das Lesen und Schreiben ständig zu üben. In der Zustimmung zur Aussage, die Arbeit des Gruppenleiters sei in erster Linie eine pädagogische Aufgabe (Variable 66) stehen mit 80 % die Mitarbeiter kirchlicher Werkstätten an der Spitze, gefolgt von der BV-Lebenshilfe (72 %), dem "Verein" mit 72 % und der Kommune mit 67 % positiven Antworten.

Zusammenfassend wird festgestellt, daß die erwarteten Abweichungen der Konzeptionen von Werkstätten verschiedener Träger anhand des Datenmaterials der Umfrage nicht nachgewiesen werden können. Die aufgetretenen Unterschiede betreffen nicht globale Konzeptionen - diese hätten in der Varianzanalyse der Faktorwerte auftreten müssen - sondern spezielle Detailfragen.

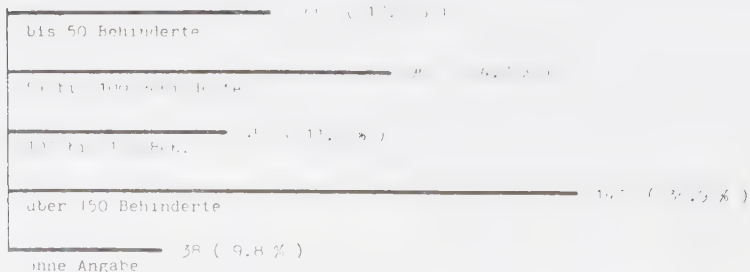
Die Variable "Träger der Werkstatt", d.h. die verschiedenen Institutionen, die Werkstätten für Behinderte unterhalten, haben keine statistisch gesicherten Einwirkungen auf die Einstellungen ihrer WfB-Mitarbeiter zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter. Die Hypothese 4 konnte durch die empirische Untersuchung nicht bestätigt werden.

8. 2. 5. 2. Variable "Werkstattgröße"

Hier wird die Frage gestellt, ob das Merkmal "Größe der Werkstatt" Auswirkungen auf die Personalstruktur, das Angebot arbeitsbegleitender Maßnahmen und die Einstellungen der Mitarbeiter zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter hat (Hypothese 5). In der Stichprobe WfB sind die Probanden aus verschiedenen Größen der Werkstätten folgendermaßen vertreten:

Abb. 9

Variable : Größe der Werkstatt für Behinderte



Nach Abschn. 8.2.5.1. handelt es sich bei den kleinen WfB hauptsächlich um Werkstätten der "Kirche" und der BV-Lebenshilfe, bei den großen um solche der "Kommune" und BV-Lebenshilfe. Zunächst wird nun geprüft, ob sich die Mitarbeiter der verschiedenen Werkstattgrößen in ihrer Berufserfahrung voneinander unterscheiden.

Tabelle 33:

Variable : Berufserfahrung der Mitarbeiter					
HAUPTK. WERKSTÄTTENGRÖßEN	bis 1 Jahr	1 bis 3 Jahre	3 bis 7 Jahre	länger als 7 J.	
bis 50 Behinderte	5 1.1 8.9	13 21.0 13.3	25 40.3 22.1	19 30.6 25.3	62 18.1
51 bis 100 Behinderte	5 5.6 8.7	30 32.3 30.6	41 44.1 36.3	17 18.3 22.7	93 27.2
101 bis 150 Behinderte	18 4.0 52.1	15 33.3 19.3	7 15.6 9.2	5 11.1 6.7	45 13.2
über 150 Behinderte	4 13.7 50.0	46 28.2 43.8	41 28.2 35.7	34 25.3 45.3	142 41.5
	6 16.4	38 28.7	113 33.0	75 21.9	342 100.0

Die Verteilung besagt, daß die Mitarbeiter der kleinsten WfB (bis 50 Behinderte) über die längste Berufserfahrung verfügen, die Belegschaft von Werkstätten mit 101 bis 150 Behinderten dagegen in der Behindertenarbeit noch relativ wenig Erfahrungen hat. Die größten Werkstätten (über 150 Behinderte) beschäftigen eine diesbezüglich ausgewogene Mitarbeiterschaft.

Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Werkstätten verschiedener Behindertenzahl bestehen hinsichtlich der Berufsausbildung ihrer Mitarbeiter, wogegen die Möglichkeiten einer Zusatzausbildung unterschiedlich genutzt wurden. Eine Zusatzausbildung oder Kurse absolvierten

in Werkstätten mit bis 50 Behinderten	78,3 % der Mitarbeiter
in Werkstätten mit 51 bis 100 Behinderten	68,1 % der Mitarbeiter
in Werkstätten mit 101 bis 150 Behinderten	53,7 % der Mitarbeiter
in Werkstätten mit über 150 Behinderten	54,4 % der Mitarbeiter

Zur Größe der Arbeitsgruppen liegen nur schwach signifikante Unterschiede vor: In Werkstätten mit einer Größe bis zu 100 Behinderten dominiert (mit ca. 50 % Anteil) die Gruppengröße "12 bis 15 Behinderte", in den größeren Werkstätten gibt es offensichtlich mehr kleinere Gruppen. Gruppen mit über

15 Behinderten existieren vereinzelt in allen Werkstattgrößen, machen jedoch jeweils nicht mehr als ca. 10 % der Gruppen aus.

Hinsichtlich der Auftragslage und der Dauer eines Arbeitsauftrages unterscheiden sich die Werkstätten verschiedener Größe statistisch nicht überzufällig voneinander.

Was das Beschäftigungsangebot betrifft, ist anhand des gewonnenen Datenmaterials festzustellen, daß große Werkstätten (über 150 Behinderte) ihre Behinderten wesentlich häufiger ($p < 0.01$) im Arbeitsbereich "Bedienen von Maschinen" beschäftigen. Dort geben 47 % der Gruppenleiter an, daß ihre Behinderten zur Zeit der Befragung hauptsächlich an Maschinen arbeiteten. Immerhin machen diese Angabe auch 33 % der Mitarbeiter an Werkstätten mit 51 bis 100 Behinderten, während der Prozentsatz der übrigen Werkstattgruppen etwa bei 10 liegt.

Unterschiede können theoretisch auch hinsichtlich des Angebotes an arbeitsbegleitenden Maßnahmen erwartet werden, da kleine Werkstätten nach der Beobachtung in der Regel eine intimere und eher familiäre Atmosphäre besitzen, während große Werkstätten eher als durchorganisierte Institutionen geführt werden.

Tabelle 34:

Variable : Arbeitsbegleitende Maßnahmen

<u>Sport-Schwimmen-Gymnastik</u>				
Häufig. %	wöchent- lich	monat- lich	selten	nicht
bis 50 B.	70.0	12.5	2.5	15.0
51-100 B.	63.4	16.9	5.6	14.1
101-150 B.	97.0	0.0	3.0	0.0
über 150	78.4	6.9	5.9	8.8
TOTAL	75.2	9.8	4.9	10.2

<u>Musisches, Basteln, Malen, Musik</u>				
Häufigk. %	wöchent- lich	monat- lich	selten	nicht
bis 50 B.	40.0	12.5	30.0	17.5
51-100 B.	28.2	22.5	9.9	39.4
100-150	72.7	3.0	6.1	18.2
über 150	46.1	8.8	11.8	33.3
TOTAL	43.5	12.6	13.4	30.5

<u>Kulturelle Veranstaltungen</u>				
Häufigk. %				
bis 50 B.	2.5	20.0	27.5	50.0
51-100 B.	2.8	26.8	25.4	45.1
100-150 B.	9.1	27.3	51.5	12.1
101-150 B.	2.9	11.8	33.3	52.0
TOTAL	3.7	19.5	32.5	44.3

<u>Wanderungen, Ausflüge</u>				
Häufigk. %	wöchent- lich	monat- lich	selten	nicht
bis 50 B.	10.0	25.0	55.0	10.0
51-100 B.	7.0	15.5	56.3	21.1
101-150	21.2	12.1	48.5	18.2
über 150	8.7	7.8	50.5	33.0
TOTAL	10.1	13.4	52.6	23.9

Auch hier, wie schon in den vorausgehenden Analysen dieses Abschnittes, nimmt die Gruppe der Werkstätten mit 101 bis 150 Behinderten offensichtlich eine besondere Stellung ein: Sie bietet fast zu 100 % Sport-Schwimmen-Gymnastik, ebenso relativ viel Musisches und mehr kulturelle Veranstaltungen. Wie aus Kreuzungen mit anderen Variablen ersichtlich wird, handelt es sich dabei hauptsächlich um Werkstätten der "Kirche" und BV-Lebenshilfe mit jungen Mitarbeitern, die erst 1 bis 3 Jahre Berufserfahrung haben, einen relativ großen Anteil an Meistern (34 %) sowie doppelt (technisch und pädagogisch) ausgebildeten Mitarbeitern (16 %). Diese Werkstätten wünschen auch mehr als alle übrigen die Mitarbeit eines Pädagogen in der WfB.

Unterscheiden sich Mitarbeiter von Werkstätten verschiedener Größen hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter?

Die zuletzt aufgezeigte Tendenz der Mitarbeitergruppe aus Werkstätten mit 101 bis 150 Behinderten zu einem intensivierten pädagogischen Angebot setzt sich in deren Einstellung – zumindest in einer Dimension – fort. Als Beleg dafür gelte die Varianzanalyse der Faktorwerte des Faktors V-WfB "Unterricht"

Tabelle 35:

VARIANZ-ANALYSE DER	WfB-Größe:	Mittelw.	Varianz	Signifikanz-Test		
FAKTORWERTE:	bis 50 Behind.	0.174	0.645	F = 5.34	df = 4, 302	
FAKTOR V-WfB :	51-100 Behind.	-1.017	1.003			
"Unterricht"	101-150 Behind.	0.472	0.831			
	über 150 Beh.	-0.106	1.083			
				** hoch signifikant		
				(p < 0.01)		

Demnach scheint dieser Faktor fast ausschließlich von der obengenannten Gruppe befürwortet zu werden, nur noch die kleinen Werkstätten haben einen geringen positiven Anteil, während die übrigen Probanden "Unterricht" im definierten Sinne (siehe 8.1.2.) eher ablehnen.

Jene pädagogisch engagierte Gruppe läßt sich auch in den Verteilungen einzelner Variablen leicht ausmachen.

Eine erste Variable betrifft die Bemühungen um die Erhaltung der sog. Kultur-techniken.

Die diesbezügliche Tabelle siehe nächste Seite!

Tabelle 36:

Variable 15 : Lesen und Schreiben soll in der WfB ständig geübt werden :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
bis 50 Behind.	5 7.6 13.5	18 27.3 31.0	22 33.3 31.0	19 28.8 17.9	2 3.0 5.4	66 18.9	-1.42	1.01	14.01
51 - 100 Behind.	10 10.4 27.0	35 36.5 35.4	16 16.7 22.5	25 26.0 23.6	10 10.4 27.0	96 27.4	-8.74	2.47	9.65
101 -150 Behind.	2 4.4 5.4	9 20.0 9.1	6 13.3 8.5	20 44.4 18.9	8 17.8 21.6	45 12.9	32.73	2.92	16.57
über 150 Behind.	20 14.0 54.1	37 25.9 37.4	27 18.9 38.0	42 29.4 39.6	17 11.9 45.9	143 40.9	1.13	2.14	4.56
TOTAL- WERTE	37 10.6	99 28.3	71 20.3	106 30.3	37 10.6	350 100.0	$\chi^2=24.42$; $p=0.01$; $C=0.25$;		

Damit treten Probanden aus Werkstätten mit 101 bis 150 Behinderten stärker als andere für den Erhalt der Kulturtechniken für geistigbehinderte Erwachsene ein, zugleich lehnen sie in Variable 5 mehr als andere ($p < 0.01$) die gleichmäßige Serienfertigung als die für Geistigbehinderte geeignetste Produktionsweise ab. Andererseits sprechen sie sich in Variable 39 vermehrt dagegen aus, daß Geistigbehinderte möglichst allein in die Öffentlichkeit gehen sollen.

Einen Befund, der bereits in 8.2.5.1. interpretiert wurde, bringt die Varianzanalyse im Faktor VIII-WfB "Integration des Schwerstbehinderten".

Tabelle 37:

VARIANZ-ANALYSE DER	WfB-Größe:	Mittelw.	Varianz	Signifikanztest
FAKTORWERTE :	bis 50 Behind.	-0.125	0.570	F = 5.57 df= 4/387 ** hoch signifikant ($p < 0.01$)
FAKTOR VIII-WfB:	50-100 Behind.	-0.052	0.975	
"Integration des	101-150 Behind.	-0.460	0.714	
Schwerstbehin- derten"	über 150 Beh.	0.266	1.090	

Die Bereitschaft der Mitarbeiter großer Werkstätten, auch den Schwerstbehinderten in den Arbeitsprozeß der WfB einzugliedern, - in 8.2.5.1. als Werkstätten der Kommune und BV-Lebenshilfe identifiziert - wird hier bestätigt.

Überhaupt scheint diese Intention im wesentlichen die hauptsächliche Idee der Mitarbeiter dieser Werkstätten zu sein, wie der Vergleich mit den mittleren Faktorwerten der übrigen Gruppe zeigt.

Für die integrierten Schwerstbehinderten gilt nach der Absicht der Probanden aus großen Werkstätten auch die Bedeutung des Lohnbewußtseins als Arbeitsmotiv, wie Variable 19 zeigt.

Tabelle 38:

Variable 19 : Das Lohnbewußtsein des Behinderten ist ausschlaggebend für seine Arbeitsleistung :

HÄUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
1 - 50 Beh.	6 9,1 18,8	20 30,3 22,0	20 30,3 25,0	14 21,2 12,2	6 9,1 19,4	66 18,9	-6.34	1.14	8.70
51 - 100 Beh.	11 11,6 24,4	23 24,2 25,3	24 25,3 30,0	33 34,7 28,7	4 4,2 12,2	95 27,2	2.31	1.47	11.06
101 - 150 Beh.	4 8,9 12,5	15 33,3 18,5	14 31,1 17,5	12 26,7 10,4	0 0,0 0,0	45 12,9	-10.67	1.07	16.02
über 150 Beh.	11 7,7 34,4	31 23,1 36,3	22 15,4 27,5	32 29,2 48,7	21 14,7 67,7	143 41,0	19.56	2.64	11.07
TOTAL- WERTE	32 9,2	91 26,1	80 22,9	115 33,0	31 8,9	249 100,0	$\chi^2=26.40; p < 0.01; C=0.26;$		

Nun soll ein Blick auf die kleinen Werkstätten getan werden, die offensichtlich besondere Bedeutung auf den sozialen Kontakt ihrer Behinderten Wert legen (Variable 6), jedoch keine Möglichkeiten für eheähnliche Verbindungen zwischen Geistigbehinderten sehen:

Tabelle 39:

Variable 25 : Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben :

HÄUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
1 - 50 Beh.	12 18,2 30,0	22 33,3 33,3	18 27,3 16,8	11 16,7 11,7	3 4,5 7,1	66 18,9	-22.02	1.21	9.37
51 - 100 Beh.	12 12,5 30,0	16 16,7 24,2	29 30,2 27,1	26 27,1 27,7	13 13,5 31,0	96 27,5	7.95	1.14	5.21
101 - 150 Beh.	4 8,9 10,0	7 15,6 10,6	19 42,2 17,8	12 26,7 12,8	3 6,7 7,1	45 12,9	6.93	0.67	15.91
über 150 Beh.	12 8,5 30,0	21 14,8 31,8	41 28,9 38,3	45 31,7 47,9	23 16,2 54,3	142 40,7	17.51	1.15	7.65
TOTAL- WERTE	40 11,6	66 19,1	107 31,1	94 27,1	42 12,1	349 100,0	$\chi^2=26.65; p < 0.01; C=0.21;$		

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß die zwischen Mitarbeitern verschiedener Werkstattgrößen aufgedeckten Unterschiede vermutlich nicht auf die Variable Werkstattgröße zurückzuführen sind, sondern eher auf Gruppierungen in großen Werkstätten, die sich in der Stichprobe mit ihren konsistenten Meinungen relativ stark durchgesetzt haben. Solche Cluster von Einstellungen bilden sich durch die Diskussionen in großen Werkstätten vermutlich leichter als in den Teams der kleinen Werkstätten.

Die Hypothese 5 ist als nicht gesichert zu betrachten. Vermutlich besitzt die Variable "Werkstattgröße" keine besondere Trennfunktion hinsichtlich der Einstellungen von WfB-Mitarbeitern zu Arbeit und Berufsbildung Geistig-behinderter.

8. 2. 5. 3. Variable "Ausbildungsbereich"

Das Merkmal einer WfB, einen sog. Ausbildungsbereich zu haben, wurde dem "Verzeichnis der Werkstätten für Behinderte, 1974" entnommen und vor dem Versand durch eine Ziffer im Fragebogen vermerkt. Auf diese Weise läßt sich die Stichprobe WfB in 2 Untergruppen aufteilen: Probanden aus Werkstätten mit Ausbildungsbereich und Probanden aus Werkstätten ohne Ausbildungsbereich. Da es sich beim Ausbildungsbereich in der Regel um eine Berufsausbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) handelt, liegt die Hypothese nahe, daß sich in WfB mit Ausbildungsbereich die Auflagen und Leistungskriterien der Arbeitsverwaltung mehr auswirken als in Werkstätten ohne Förderung nach dem AFG, die in der Regel nach dem Bundessozialhilfegesetz finanziell gefördert werden (Hypothese 6). Zunächst zeigt die folgende Abbildung die Repräsentanz der beiden Werkstatt-Typen.

Abb. 10

Variable : Ausbildungsbereich

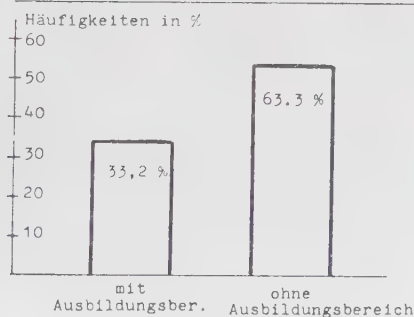
Probanden aus Werkstätten mit Ausbildungsbereich	190 (49,0 %)
ohne Ausbg.bereich	60 (15,5 %)
ohne Angabe	137 (35,5 %)

Ein erster Vergleich zwischen den beiden oben definierten Werkstatt-Typen betrifft die Berufserfahrung der Mitarbeiter. Nach der Auszählung der Variable "Berufserfahrung" verfügen die Mitarbeiter in Werkstätten ohne Ausbildungsbereich über eine längere Berufserfahrung mit Behinderten. Beide Werkstatt-

Typen weisen hingegen denselben Personalschlüssel hinsichtlich der Berufsausbildung der Mitarbeiter auf. Die Mitarbeiter in Werkstätten mit Ausbildungsbereich konnten in größerem Umfang (37 %) noch keine spezielle Zusatzausbildung absolvieren, was auch mit der geringen Berufserfahrung (erst kurze Zeit im Werkstattbereich tätig) zusammenhängen dürfte. Mitarbeiter in Werkstätten ohne Ausbildungsbereich konnten zu 76 % eine Zusatzausbildung oder entsprechende Kurse besuchen.

Angesichts der eingangs aufgestellten Hypothese ist die Frage nach dem Arbeitsprogramm von Bedeutung. Ein theoretisch zu erwartendes Übergewicht der Werkstätten mit Ausbildungsbereich im "Bedienen von Maschinen" tritt nicht in Erscheinung. Nur im Tätigkeitsbereich "Zusammenbauen - Montieren" liegt ein signifikanter Unterschied vor:

Abb. 11: Variable : Tätigkeitsbereich: Zusammenbauen-Montieren



Weiterhin unterscheiden sich die beiden Werkstatt-Typen nicht signifikant hinsichtlich der Auftragslage, der Dauer von Produktionsaufträgen und - mit geringen Ausnahmen - auch nicht im Angebot an arbeitsbegleitenden Maßnahmen. Die Ausnahmen bestehen darin, daß Werkstätten mit Ausbildungsbereich mehr Zeit aufwenden für Wanderungen, Ausflüge bzw. für Geselligkeit. Die Unterschiede sind z.T. nur auf dem 5%-Niveau signifikant. Nicht signifikant verschieden ($p = 0.08$) aber doch in der Tendenz unterschiedlich ist das Angebot an Unterricht: Ca. 50 % wöchentlich in Werkstätten mit Ausbildungsbereich gegenüber 33 % wöchentlich in WfB ohne Ausbildungsbereich.

Hat das Vorhandensein eines Ausbildungsbereiches Einfluß auf die Einstellungen der WfB-Mitarbeiter zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter?

Ein solcher Einfluß ist nur im Faktor V-WfB "Unterricht" nachzuweisen. Diese Dimension wurde (in Abschn. 8.2.2.) im Sinne eines organisierten Unterrichts für den Erhalt der Kulturtechniken und zum Erwerb von lebenspraktischen und arbeitsbezogenen Fähigkeiten interpretiert.

Tabelle 40 a:

VARIANZANALYSE

DER

FAKTORWERTE

FAKTOR: V-WfB :

"Unterricht"

Ausb.ber.:	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 12.39 df=3 / 387	
mit Ausb.ber.	0.289	0.847		
ohne Ausb.ber.	-0.091	0.750		
ohne Angabe	-0.359	1.081	*** hoch signifikant (p<0.01)	

In der Dimension "Unterricht" stehen den Werkstätten mit Ausbildungsbereich, deren Mitarbeiter maßgeblich am Zustandekommen des positiven Bereichs dieses Faktors beteiligt sind, nicht jene ohne Ausbildungsbereich gegenüber (sie verhalten sich neutral), sondern Probanden aus Werkstätten, über deren Merkmal "Ausbildungsbereich" Unklarheit herrscht (ohne Angabe) und die auch nicht näher zu identifizieren sind. Werkstätten mit Ausbildungsbereich verstehen Ausbildung offensichtlich auch als Angebot eines allgemeinbildenden Unterrichts. Ihr Verständnis von Werkstatt für Behinderte (u.a. auch) als Bildungseinrichtung bringen die betreffenden Mitarbeiter in Variable 49 zum Ausdruck.

Tabelle 40 b:

VARIABLE : Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung ,
Nr.49

HAUFIGKEIT ZEILEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
mit Ausb.Ber.	15 8,1 86,2	70 37,8 84,3	35 18,9 79,5	50 27,0 64,1	15 8,1 65,2	185 75,5
ohne Ausb.Ber.	2 1,3 11,1	13 7,2 15,7	3 1,5 20,5	20 10,7 35,9	8 4,3 36,4	60 24,5
TOTALWERTE:	17 6,9	83 33,9	44 18,0	78 31,8	23 9,4	245 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
- 8,74	2,12	12,20
22,75	2,58	19,29

$$\chi^2 = 12,18 ; p = 0,01, C = 0,21 ;$$

Damit ist die eingangs formulierte Hypothese 6, wonach Werkstätten mit Ausbildungsbereich mehr unter dem Diktat der Arbeitsverwaltung stehen und demnach härteren Leistungskriterien (im Sinne der Produktivität) genügen.

müssen, zumindest statistisch falsifiziert. Im Gegenteil, Werkstätten ohne Ausbildungsbereich akzeptieren eher die Entlohnung des Behinderten nach dem Leistungsprinzip (MA= 62,63) als die Mitarbeiter von Werkstätten mit Ausbildungsbereich (MA = 30,32). Die diesbezügliche Variable 58 trennt beide Werkstatt-Typen hoch signifikant ($p < 0.01$). Würde man von einer sog. harten Welle sprechen, dann träfe sie scheinbar eher für Werkstätten ohne Ausbildungsbereich zu. Ihre Mitarbeiter sind vermehrt der Meinung, daß die Sonderschule zu "weich" mit Geistigbehinderten umgeht, wie die Analyse der Variable 64 zeigt.

Tabelle 41:

VARIABLE 64 : Die Sonderschule hat bisher die Geistigbehinderten zu sehr beschützt und verwöhnt :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
mit Ausb. Ber.	14 7,4 87,5	56 29,6 86,2	67 35,4 76,1	36 19,0 61,0	16 8,5 80,0	189 76,2	- 6,12	0,90	11,69
ohne Ausb. Ber.	2 1,4 12,5	9 15,3 13,6	21 35,6 22,9	23 39,0 50,0	4 6,8 20,0	59 23,8	17,47	0,82	19,58
TOTALWERTE:	16 6,5	65 26,2	88 35,5	59 23,8	20 8,1	248 100,0	$\chi^2 = 12,34$; $p=0,01$; $C=0,22$;		

Während die Probanden aus WfB mit Ausbildungsbereich diese Behauptung 64 schwach ablehnen, gehen fast die Hälfte der Probanden aus Werkstätten ohne Ausbildungsbereich mit ihr einig.

Ein letzter, jedoch nur schwach signifikanter Unterschied zwischen den beiden Werkstatt-Typen liegt im Faktor IX-WfB begründet. Dort werden Variablen zusammengefaßt, die eine "Normalisierung" des Geistigbehinderten im sexuellen Bereich proklamieren.

Tabelle 42:

VARIANZANALYSE
DER
FAKTORWERTE
FAKTOR: IX-WFB :
"Normalisierung im
sexuellen Bereich"

Ausb.ber.:	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 3.31 df=3 / 387 schwach signifikant (p=0.025)	
mit Ausb.ber.	-0.023	1.017		
ohne Ausb.ber.	0.348	0.834		
ohne Angabe	-0.132	0.980		

In dieser Dimension kennzeichnen sich die Mitarbeiter von Werkstätten ohne Ausbildungsbereich als Verfechter der "Normalisierung" Geistigbehinderter. Mitarbeiter aus Werkstätten mit Ausbildungsbereich stellen sich übrigens

neutral zu dieser Intention. Allerdings wollen die Vertreter der WfB ohne Ausbildungsbereich zwischengeschlechtliche (soziale) Kontakte, die sie im Faktor IX grundsätzlich gutheißen, offensichtlich nicht in der Werkstatt selbst realisiert sehen, wie Variable 41 belegt.

Tabelle 43:

VARIABLE 41 : Enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten stören in der WfB :

HAUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
mit Ausbild.Ber.	27 14,3 87,1	96 50,8 84,2	30 15,9 60,0	29 15,3 67,4	7 3,7 63,6	189 75,9	-35,77	2,21	22,84
ohne Ausbild.Ber.	5 6,1 12,9	18 30,0 15,8	20 33,3 40,0	14 23,3 32,6	4 6,7 36,4	60 24,1	-4,46	0,93	12,11
TOTALWERTE:	31 12,4	114 45,8	50 20,1	43 17,3	11 4,4	249 100,0	$\chi^2=15,92$; $p=0,00$; $C=0,25$;		

Scheinbar proklamieren die Probanden aus Werkstätten ohne Ausbildungsbereich eine "Normalisierung" des Geistigbehinderten im Sinne einer gesellschaftlichen Eingliederung und Angleichung an allgemeine Verhaltensnormen. Für diese Annahme spricht auch das Ergebnis aus der Variable 36: Die Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten sollen die des Durchschnittsbürgers sein. Dieser Aussage stimmen Mitarbeiter aus Werkstätten ohne Ausbildungsbereich eher zu (MA = 40,48) als Probanden aus Werkstätten mit Ausbildungsbereich (MA = 37,41).

Um noch einmal auf die eingangs gestellte Hypothese 6 einzugehen: Die angenommene leistungsorientierte Einflußnahme der Arbeitsverwaltung auf Werkstätten mit Ausbildungsbereich findet - nach den Ergebnissen der Datenanalyse - nicht statt. Diese Werkstätten weisen ein Mehr an unterrichtlichen und sozial-integrativen Bemühungen auf. "Ausbildung" wird scheinbar nicht als pure Vermittlung von Arbeitstechniken, sondern eher im umfassenden Sinne als Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Behinderten intendiert.

Im übrigen kann nicht ausgeschlossen werden, daß die aufgetretenen Unterschiede nicht so sehr von der Variable "Ausbildungsbereich" verursacht wurden, sondern von anderen, unbekannten Hintergrundvariablen.

8. 2. 5. 4. Variable "Funktion in der Werkstatt"

Wortlaut der Frage 48 im statistischen Teil des Fragebogens:

Welche Funktion haben Sie in Ihrer Werkstatt:

- ☐ Gruppenleiter
- ☐ Werkstattleiter – Abteilungsleiter
- ☐ Sozialer Dienst – Therapie

Bezugnehmend auf die theoretische Erörterung in Abschnitt 4.5.3. wird hier der Frage nachgegangen, ob die Mitarbeiter der drei Funktionsbereiche der WfB: Gruppenleitung, Werkstattleitung und sozialer Dienst, sich in ihren Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter wesentlich unterscheiden (Hypothese 7). Diese hypothetische Annahme ist möglich, wenn man davon ausgeht, daß WfB-Mitarbeiter eines jeden der drei Bereiche dem Geistigbehinderten in anderer Funktion begegnet und daß die verschiedenen Funktionsträger aufgrund ihrer Zuständigkeit in verschiedenen Aspekten der Behindertenarbeit auch verschiedene Zielsetzungen und Einstellungen zu der in den 76 Variablen angesprochenen Problematik aufweisen. Ausserdem könnten Unterschiede auch dadurch zustande kommen, daß z.B. Werkstattleiter dank überregionaler Kontakte über einen höheren Informations- und Reflexionsgrad verfügen.

Was den sozialen Dienst betrifft, wären vor allem Differenzen zu erwarten, die sich speziell aus sozialpsychologischen, sozialpädagogischen und soziologischen Aspekten ergeben. Bevor jedoch diese Hypothese geprüft wird, sollen die drei zum Vergleich stehenden Gruppen durch tätigkeitsbezogene Merkmale näher gekennzeichnet werden.

Die erste Tabelle zeigt, über welche Berufsausbildungen die verschiedenen Funktionsträger verfügen. Aus den Zeilensummen der Tabelle kann die Verteilung der Probanden auf die verschiedenen Funktionsbereiche der WfB abgelesen werden.

Tabelle 44:

Variable : Berufsausbildung

HAUFIGKEIT ZEILEN-% SPALTEN-%	Geselle	Meister	Werker- zieher	Thera- peut	Sozial- arbeiter	Kauf- mann	Sonstig	technisch u.pädagog.	
Gruppen- leiter	90 39,1 78,9	54 23,5 27,9	19 8,3 19,2	2 0,9 40,0	5 2,2 29,4	15 6,5 68,2	26 11,3 53,1	19 8,3 43,2	230 60,7
Werkstatt- leiter	21 17,9 18,4	48 41,0 46,2	4 3,4 6,7	0 0,0 0,0	5 4,3 27,4	6 5,1 27,3	11 9,1 22,4	22 18,8 50,0	117 30,9
Sozialer Dienst	3 9,4 2,6	2 6,3 1,9	1 3,1 4,2	3 9,4 60,0	7 41,2 41,2	1 4,5 4,5	12 37,5 34,5	3 9,4 6,8	32 8,4
TOTAL- WERTE	114 30,1	104 27,4	24 6,3	5 1,3	17 4,5	22 5,8	49 12,9	44 11,6	379 100,0

Um das Ergebnis dieser Auszählung noch einmal verbal zu berichten: Gruppenleiter sind vor allem Gesellen (oder Facharbeiter), in 23 % der erfaßten Fälle sind sie Meister, der Anteil der technisch und pädagogisch ausgebildeten Gruppenleiter beträgt ca. 8 %.

Werkstattleiter verfügen in 41 % der erfaßten Fälle über einen Meisterbrief, ca. 19 % sind technisch und pädagogisch ausgebildet. Beim sozialen Dienst erscheint bemerkenswert, daß ca. 22 % Sozialarbeitern ein größerer Anteil (37,5 %) mit "sonstiger" bzw. keiner abgeschlossenen Berufsausbildung gegenübersteht.

Rund 65 % aller befragten WfB-Mitarbeiter geben an, eine Zusatzausbildung oder Kurse besucht zu haben. Werkstattleiter sind mit 73 % ihrer Gruppe unter den zusätzlich Ausgebildeten überdurchschnittlich vertreten, während nur rund 61 % der Gruppenleiter und 54 % des Sozialen Dienstes die Möglichkeit einer Zusatzausbildung nützen konnten. Die Unterschiede sind mit $p = 0.04$ schwach signifikant.

Wesentlich sicherer sind die in der Variable "Berufserfahrung" aufgetretenen Unterschiede. Hier wurden die vier Ausprägungen der Variable Berufserfahrung zu zwei Kategorien zusammengefaßt.

Tabelle 45:

Variable : Berufserfahrung

	bis 3 Jahre	über 3 Jahre	TOTAL
Gruppen- leiter	118 53,6 59,3	119 56,0 54,7	237 60,7
Werkst.- leiter	111 14,5	114 42,3	225 73,1
Sozialer Dienst	111 16,1	113 12,8	224 9,2
TOTAL	166 43,8	217 56,2	383 100,0

$$\chi^2 = 45,36; p = 0,01; df = 0,42;$$

Werkstattleiter sind in der Regel (zu fast 80 %) schon länger als 3 Jahre (zu ca. 38 % sogar schon länger als 7 Jahre) in der Behindertenarbeit tätig. Dagegen weisen Mitarbeiter des Sozialen Dienstes in der WfB zu 77 % nur eine 1 bis 3-jährige Erfahrung in der Betreuung und Förderung Behinderter auf. Ca. 63 % dieser Gruppe von Probanden stehen auch erst zwischen dem zwanzigsten und dreißigsten Lebensjahr, wogegen 75 % der Werkstattleiter zwischen 30 und 50 Jahre alt ist und ebenso 77 % der Gruppenleiter ein

Alter zwischen 20 und 50 Jahren aufweisen.

Ein zwar schwach signifikanter ($p = 0.05$), aber in motivationaler Hinsicht relevanter Unterschied besteht zwischen den Funktionsbereichen in der Beantwortung der Frage: Lebt in Ihrer Familie oder Verwandtschaft ein Behinderter?

Es antworteten mit Ja: 17,8 % der Gruppenleiter,
23,5 % der Werkstattleiter,
35,3 % des Sozialen Dienstes.

Da sämtliche Prozentangaben hoch über den auf die Gesamtbevölkerung bezogenen Behindertenquoten liegen, scheint die Behinderung eines Familienmitgliedes oft der Anlaß zu besonderem Engagement in der Behindertenarbeit in der WfB zu sein.

Was die Geschlechter-Verteilung auf die verschiedenen Funktionsbereiche der WfB betrifft, scheint es nicht zu überraschen, daß Frauen bei den Gruppenleitern einen Anteil von 32,5 %, bei den Werkstattleitern von 12,7 % und im Sozialen Dienst von 57,1 % ausmachen. Insgesamt verteilen sich die Mitarbeiter der WfB auf ca. 70 % Männer und 30 % Frauen.

Nach diesen Einzel-Analysen lassen sich die WfB-Mitarbeiter der drei Funktionsbereiche mit folgenden Durchschnittsmerkmalen typisieren:

Gruppenleiter sind in der Mehrzahl Männer zwischen 20 und 50 Jahren, mit Gesellen- und Meisterprüfung und recht unterschiedlicher Berufserfahrung im Behindertenbereich. Werkstattleiter sind in der Regel im Alter von 30 bis 50 Jahren mit abgeschlossener Meisterprüfung und "heilpädagogischer Zusatzausbildung". Sie weisen in der Mehrzahl eine mehrjährige Erfahrung in der Behindertenarbeit auf.

Mitarbeiter des Sozialen Dienstes der WfB sind im Durchschnitt jüngere Frauen (etwa 20 - 30 Jahre alt) mit breit gestreuter Berufsausbildung und relativ kurzer Berufserfahrung in der Behindertenarbeit. Unter dieser Mitarbeiter-Gruppe befinden sich verhältnismäßig viele, die in ihrer eigenen Familie oder Verwandtschaft einen Behinderten haben.

Unterscheiden sich Gruppenleiter, Werkstattleiter und Mitarbeiter des Sozialen Dienstes hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter?

Einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den verschiedenen Funktionsträgern der WfB weist Faktor I-WfB auf. Er wurde als Einstellungsdimension definiert, die primär einen reibungslosen Betriebsablauf anstrebt, in den sich der Behinderte einfügen soll, den der Behinderte zumindest nicht stören darf. Die Varianzanalyse der Faktorwerte berechnet die Anteile der einzelnen Untergruppen (Funktionsbereiche) an dieser Dimension. Tabelle 46 gibt die ermittelten Werte wider:

Tabelle 46:

VARIANZANALYSE	Funktion:	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 5,80 df=3 / 287 • signifikant (p > 0.01)
DER	Gruppenleiter	0.120	0.969	
FAKTORWERTE	Werkstatt-L.	-0.073	1.016	
FAKTOR: I-WfB : "Priorität Betriebsablauf"	Sozial.Dienst	-0.604	0.637	

Die zahlenmäßig relativ kleine Gruppe des Sozialen Dienstes lehnt diese Einstellung stark ab. Ihr negativer mittlerer Faktorenwert ist bemerkenswert hoch (-0.604).

Wie die Analyse der Faktorwerte auch zeigt, ist es vor allem das Problem und das Anliegen der Gruppenleiter, daß keine Störungen im Betriebsablauf auftreten. Deshalb sieht sich diese Gruppe scheinbar gezwungen, zum Teil eher repressive Maßnahmen gegenüber den Behinderten zu ergreifen.

Tabelle 47:

Variable 47 : Der Geistigbehinderte braucht immer jemanden, der ihm sagt, was er zu tun hat :

HÄUFIGKEITEN ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
Gruppen- leiter	9 3,8 47,4	78 33,3 56,1	28 12,0 46,7	100 42,7 71,9	19 8,1 63,3	234 60,5	12,04	3,61	20,77
Werkstatt- leiter	7 5,9 36,8	43 36,4 30,9	24 20,3 40,0	33 28,0 23,7	11 9,3 36,7	118 30,5	-3,81	1,95	12,13
Sozialer Dienst	3 8,6 15,8	18 51,4 12,9	8 22,9 13,3	6 17,1 4,3	0 0,0 0,0	35 9,0	-33,07	1,39	26,67
TOTAL- WERTE	19 4,7	139 35,9	60 15,5	139 35,9	30 7,8	387 100,0	$\chi^2=21,09$; $p=0,00$; $C=0,22$;		

In dem Urteil der Gruppenleiter könnte auch eine gewisse Resignation vor der teilweisen Unfähigkeit des Geistigbehinderten, Ziele selbst zu antizipieren und Aufgaben zu strukturieren, zum Ausdruck kommen.

Den Behinderten bleibt dann - gemäß der Interpretation des Faktors I-WfB, siehe Abschn. 8.2.2. - wenig Raum für eigene Entscheidungen und Initiativen, die ihm in diesem Faktor abgesprochen werden. Siehe dazu die Leitvariablen des Faktors I-WfB.

Mitarbeiter des Sozialen Dienstes setzen sich nachdrücklicher ($MA = 18,24$) für den Erhalt der Kulturtechniken ein (Variable 15), als dies die Gruppenleiter ($MA = 5,71$) und Werkstattleiter ($MA = -17,08$) tun. Sie betrachten es als durchaus realisierbar ($MA = 28,74$), daß geistigbehinderte Erwachsene eine eheähnliche Partnerschaft eingehen (Variable 25), allerdings konnten sich 37 % hier zu keiner Stellungnahme durchringen.

Werkstattleiter stehen wahrscheinlich weniger "an vorderster Front" und sind mit der in Faktor I-WfB angesprochenen Problematik weniger hautnah konfrontiert. Sie sind vor allem für den wirtschaftlichen Aspekt der Werkstatt zuständig und ihre Erwartungen an die Behinderten scheinen dementsprechend

auf deren Produktivität gerichtet zu sein. Jedenfalls legt das Ergebnis der Varianzanalyse im Faktor III-WfB "Produktivität" diese Auslegung nahe.

Tabelle 48:

VARIANZANALYSE	Funktion:	Mittelwert	Varianz		
DER	Gruppenleiter	-0,076	0.929	F - Wert = 3.16	df=3 / 387
FAKTORWERTE	Werkstattl.	0.222	1.068		
FAKTOR: III-WFB : "Produktivität"	Sozial.Dienst	-0.246	1.022	schwach signifikant (p=0.025)	

Der positive Anteil an diesem Faktor fällt allein den Werkstattleitern zu, die hier eine von den übrigen WfB-Mitarbeitern abweichende Intention zum Ausdruck bringen.

Sie bevorzugen mehr als Gruppenleiter und Sozialer Dienst die industrielle Serienfertigung gegenüber einer mehr handwerklich ausgerichteten Beschäftigung der Behinderten. Siehe hierzu Variable 65.

Tabelle 49:

Variable 65 : Die handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen wäre für
Beistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung :

HAUFIGKEITEN ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
Gruppen- leiter	20 8,6 54,1	72 31,0 52,9	57 24,6 66,3	61 26,3 69,3	22 9,5 59,5	232 60,4	-2,86	1,53	8,17
Werkstatt- leiter	14 12,0 37,6	57 43,7 41,2	21 17,9 24,4	16 13,7 18,2	9 7,7 24,3	117 30,5	-32,26	2,01	19,59
Sozialer Dienst	3 3,6 8,1	7 20,0 5,1	8 22,9 9,3	11 31,4 12,5	6 17,1 16,2	35 9,1	15,34	1,62	5,45
TOTAL- WERTE	37 9,0	126 35,4	86 22,4	88 22,9	37 9,6	384 100,0	$\chi^2=21.05; p=0.00; C=0.16;$		

Industrielle Fertigung ermöglicht - nach der theoretischen Annahme - größere Produktivität und dürfte deshalb von den Werkstattleitern positiver beurteilt worden sein als von den übrigen Mitarbeitern. Auch gehen die Werkstattleiter in dieser Entscheidung konformer. Die Tendenzen der Ausrichtung von Werkstattleitern auf Produktivität wird auch durch die Variable 69 bestätigt.

Tabelle 50 siehe nächste Seite!

Tabelle 50:

Variable 69 : Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB :

HAUFIGKEITEN ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
Gruppen- leiter	11 4,8 35,5	86 37,4 59,3	53 23,0 67,1	52 22,5 63,4	28 12,2 63,6	230 60,4	-5,69	1,06	11,56
Werkstatt- leiter	10 16,4 61,3	49 42,2 53,8	20 17,2 25,3	18 15,5 22,0	10 8,6 22,7	116 30,4	-28,53	2,18	12,44
Sozialer Dienst	2,9 3,2	10 28,6 6,9	6 17,1 7,6	12 34,3 14,6	6 17,1 13,6	35 9,2	16,49	2,35	11,16
TOTAL- WERTE	31 8,1	145 38,1	79 20,7	82 21,5	44 11,5	381 100,0	$\chi^2=23.55; p=0.00; C=0.17;$		

Wie die Verteilung der Variable 69 zeigt, sehen Mitarbeiter des Sozialen Dienstes gehäuft gewisse Widersprüche zwischen Produktivität und pädagogischen Intentionen der Werkstatt. Diese Auffassung wird von den Gruppenleitern und besonders von Werkstattleitern nicht geteilt.

Gruppenleiter und Werkstattleiter stimmen auch zusammen den Aussagen zu, daß Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB sind (Variable 73) und daß die Sonderschule vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren muß (Variable 40). Mit diesem Votum für eine arbeitsplatzorientierte Berufserziehung in der Sonderschule heben sich diese beiden Funktionsbereiche vom Sozialen Dienst der WfB ab, der diese Forderung wesentlich schwächer vertritt.

Die Mitarbeiter des Sozialen Dienstes setzen die Hauptziele ihrer Bemühungen offensichtlich in einer anderer Richtung. Die Varianzanalyse im Faktor V-WfB "Unterricht" liefert hierzu statistisch gesicherte Aufschlüsse:

Tabelle 51:

VARIANZANALYSE
DER
FAKTORWERTE
FAKTOR: V-WfB 1
"Unterricht"

Funktion:	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 7.01 df=3 / 387	
Gruppenleiter	0.049	0.873	* signifikant (p = 0.01)	
Werkstattl.	-0.263	1.037		
Sozial.Dienst	0.570	1.194		

Die primären Ziele der Bemühungen von Mitarbeitern des Sozialen Dienstes tendieren - wenn man die verschiedenen Funktionsbereiche vergleicht - in die Richtung einer "Erwachsenenpädagogik" in der WfB. Sie wollen mehr als die übrigen WfB-Mitarbeiter die Behinderten in lebenspraktischen Fertigkeiten gefördert sehen.

Mit diesen Intentionen stehen die Mitarbeiter des Sozialen Dienstes in einem gewissen Gegensatz zu den Leitern der Werkstätten, die offenbar weniger Realisierungschancen für eine "Erwachsenenbildung" in der WfB sehen.

Hinsichtlich der übrigen Dimensionen bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Funktionsträgern in der WfB. Betrachtet man jedoch die vorhandenen Differenzen im Zusammenhang zu den jeweiligen Funktionen der drei Mitarbeiter-Gruppen, so ist festzustellen, daß die Datenanalyse die theoretisch einleuchtende Entsprechung von Funktionen und Intentionen empirisch verifiziert hat. Die anfangs dieses Abschnittes aufgestellte Hypothese 7 kann demnach als bestätigt gelten.

8. 2. 5. 5. Variable "Berufsausbildung"

Die entsprechende Frage 49 im statistischen Fragebogen lautete:

Kreuzen Sie nun bitte die Berufsausbildung an, die Sie abgeschlossen haben:

- ☐ Geselle – Facharbeiter
- ☐ Meister
- ☐ Werklehrer – Erzieher
- ☐ Arbeits-, bzw. Beschäftigungstherapeut
- ☐ Sozialarbeiter – Sozialpädagoge
- ☐ Kaufmännische Ausbildung
- ☐ andere Ausbildung _____

Die Berufsausbildung wird als eine mögliche unabhängige Variable für die Einstellung eines WfB-Mitarbeiters zur Arbeit und Berufsbildung Geistig-behinderter betrachtet (Hypothese 8). Im folgenden soll geprüft werden, ob diese Annahme zutrifft und wie sich ggf. Mitarbeiter mit verschiedener Berufsausbildung unterscheiden.

In der Stichprobe WfB handelt es sich um Mitarbeiter von Werkstätten für Behinderte mit folgenden abgeschlossenen Berufsausbildungen:

Berufsausbildung	Häufigkeit	%-Anteil
Geselle	114	29,4
Meister	104	26,8
Werklehrer	24	6,2
Therapeut	6	1,5
Sozialarbeiter	17	4,4
Kaufmann	22	5,7
Technisch und pädagogisch		
Ausgebildete	44	11,3
Sonstige oder keine Berufsausb.	49	12,6
keine Angabe	8	2,1
TOTAL	388	100,0

Für die Analyse der Einstellungen wurden verwandte Berufsausbildungen zusammengefaßt und folgende vier Kategorien gebildet:

Kategorie	N	%
technisch ausgebildet (Geselle, Meister)	218	57,4
technisch und pädagogisch ausgebildet	44	12,4
pädagogisch oder therapeutisch ausgebildet (Werkerzieher, Therapeut, Sozialarbeiter)	47	11,3
Kaufmann, sonstige oder keine Ausbildung	71	18,7
TOTAL	380	100,0

Kreuzt man die einzelnen Berufe bzw. die vier oben gebildeten Berufskategorien mit anderen statistischen Variablen (z.B. Berufserfahrung, Alter), so sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Anzumerken ist lediglich, daß der Anteil der Mitarbeiter, die in der eigenen Familie einen Behinderten haben, bei der Gruppe "sonstige oder keine abgeschlossene Berufsausbildung" mit 31,3 % am höchsten ist.

Weisen WfB-Mitarbeiter mit verschiedenen Berufsausbildungen unterschiedliche Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter auf?

Um solche Unterschiede mit Hilfe der Varianzanalyse der Faktorwerte und der Werte in den Einzelvariablen ausfindig machen zu können, werden die Verteilungen nach den oben genannten vier Kategorien durchgeführt. Nicht in allen Faktoren zeigen sich Differenzen zwischen den verschieden ausgebildeten Mitarbeiter-Gruppen. So sind die Einstellungen zur Dimension "soziale und personale Integration" (F II), zur "Anpassung" (F IV), zur "Integration des Schwerstbehinderten" (F VIII) und zur "Normalisierung im sexuellen Bereich" (F IX) in allen oben genannten vier Gruppen gleichartig anzutreffen. Überzufällige Unterschiede treten jedoch hinsichtlich der übrigen Dimensionen auf:

Tabelle 52:

VARIANZANALYSE

DER

FAKTORWERTE

FAKTOR: I-WFB :

"Priorität Betriebs-
ablauf"

Berufsausb.	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 5.96 df=4 / 387 *signifikant (p < 0.01)	
technisch	0.207	0.990		
pädag.+therap.	-0.144	0.722		
techn.+pädag.	-0.379	0.926		
sonstig	-0.263	0.857		

Diese in Faktor I-WfB repräsentierte Einstellung, daß der reibungslose Betriebsablauf unter den im Abschn. 8.2.2. definierten Bedingungen und Konsequenzen das vordringliche Problem und Ziel der Werkstatt-Mitarbeiter ist, beruht vor allem auf den Antworten der "technisch Ausgebildeten". Alle übrigen Gruppen distanzieren sich eher von der Priorität dieses Aspektes. Daß dies aber trotzdem der Hauptfaktor mit einem Eigenwert von 7,4 ist, erklärt sich aus dem zahlenmäßigen Übergewicht der "technisch Ausgebildeten" gegenüber den übrigen Probanden der WfB-Gruppe. Dieses Mehrheitsverhältnis gilt für alle Faktoren.

Auch die Variable 73 spiegelt die spezifischen Einstellungen der "technisch Ausgebildeten" wider:

Tabelle 53:

Variable 73 : Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit sind notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
technisch ausgebild.	3 1,4 50,0	12 5,5 26,7	21 9,6 6,2	92 42,2 55,1	90 41,3 70,3	218 57,4	69,24	2,50	27,85
pädagog., therapeut. ausgebild.	0 0,0 0,0	9 19,1 20,0	4 8,5 11,8	23 48,9 13,8	11 23,4 8,6	47 12,4	48,62	4,37	24,25
technisch + pädagog. ausgebild.	1 2,3 16,7	9 20,5 20,0	4 9,1 11,8	20 45,5 12,0	10 22,7 7,8	44 11,6	41,31	4,33	19,77
sonstig ausgebild.	2 2,8 33,3	15 21,1 33,3	5 7,0 14,7	32 45,1 19,2	17 23,9 13,3	71 18,7	41,89	5,80	19,98
TOTAL- WERTE	6 1,6	45 11,3	34 8,9	167 43,9	128 33,7	380 100,0	$\chi^2 = 28,71; p=0.00; C=0.26;$		

Innerhalb dieser Bedingung, die grundsätzlich von allen WfB-Mitarbeitern nachhaltig vertreten wird, messen die "technisch Ausgebildeten" dieser Art von Qualifikationen der Behinderten besondere Bedeutung bei. Sie verleihen im Faktor I und in Variable 73 ihrer Forderung Nachdruck, daß sich der Geistigbehinderte in vorgegebene Umstände einzufügen und die geltenden Verhaltensnormen zu übernehmen hat. "Technisch Ausgebildete" lehnen deshalb auch die Behauptung, daß Geistigbehinderte erst dann in die Öffentlichkeit gehen sollen, wenn sie sich angepaßt verhalten können (Variable 4), signifikant ($p < 0.01$) weniger ab als die übrigen WfB-Mitarbeiter. Zudem vertreten sie vermehrt die Meinung, daß jene Behinderten, die eine gute Arbeitsleistung erbringen, auch von ihren Arbeitskollegen mehr geschätzt werden als Leistungsunfähige (Variable 45, $p < 0.01$).

Jene Gruppe von WfB-Mitarbeitern, die technisch und pädagogisch ausgebildet sind, verurteilt die in Faktor I gefaßte Einstellung, daß das primäre Ziel der WfB-Mitarbeiter der reibungslose Betriebsablauf sei, am schärfsten. Ebenso wenden sie sich im Faktor III gegen das Prinzip der "Produktivität" in der WfB.

Tabelle 53:

VARIANZANALYSE		Berufsausb.	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 3.72	df = 4 / 387
DER		technisch	0.131	0.945		
		pädag., therap.	0.127	0.608		
FAKTORWERTE		techn.+pädag.	-0.345	1.133		
FAKTOR: III-WFB :		sonstig	-0.243	1.154		
"Produktivität"					* signifikant (p=0.01)	

In der Zurückweisung des "Produktivitäts-Grundsatzes" gehen mit den technisch und pädagogisch ausgebildeten Probanden jene mit "sonstiger oder ohne Berufsausbildung" einig. Wiederum haben diesen Faktor hauptsächlich die "technisch ausgebildeten" WfB-Mitarbeiter durch ihre positive Stellungnahme und zahlenmäßige Stärke gegenüber den übrigen Gruppen geschaffen. Variable 28, die auf Faktor III-WfB mit .399 lädt, bietet ein differenziertes Bild der Stellungnahmen der nach Berufsausbildung verschiedenen Mitarbeiter-Gruppen zum Produktivitäts-Prinzip in der WfB.

Tabelle 54:

Variable 28 : Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität :

HAUFIGKEIT ZEILEN-% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
technisch ausgebild.	37 17,0 48,7	64 31,2 55,7	40 18,5 55,6	53 24,3 63,9	20 9,2 80,7	214 50,7	-12,00	2,15	5,37
pädagog., therapeut. ausgebild.	5 11,1 6,6	19 42,2 15,6	12 26,7 16,7	8 17,8 9,6	1 2,0 4,0	45 11,6	-24,40	1,22	17,21
technisch + pädagog. ausgebild.	19 43,2 25,0	11 25,0 9,0	5 11,4 6,9	6 13,6 7,2	3 6,3 12,0	44 11,6	-42,35	3,27	15,76
sonstig ausgebild.	15 21,1 19,7	24 33,8 11,7	15 21,1 20,8	16 27,5 19,3	4 1,4 4,0	71 16,6	-24,42	1,71	10,33
TOTAL- WERTE	76 20,1	76 32,3	72 19,0	63 22,0	25 6,6	378 100,0	$\chi^2 = 28,44$; $p=0,00$; $C=0,26$;		

Am wenigsten Widerspruch gegen die "Produktivität" legen die "technisch Ausgebildeten" ein, der stärkste kommt von Seiten der "technisch und pädagogisch" Ausgebildeten.

Es wäre theoretisch zu erwarten, daß jene Probanden, die sich für "Produktivität" aussprechen, Vorstellungen, wie sie in Faktor V-WfB "Unterricht" zum Ausdruck kommen, ablehnen. Die Varianzanalyse für den Faktor V prüft diese Hypothese.

Tabelle 55:

VARIANZANALYSE				
BERUFSAUSB.	Mittelwert	Varianz		
DER				
FAKTORWERTE				
FAKTOR: V-WfB :				
"Unterricht"				
Berufsausb.				
technisch	-0.167	0.995		
pädagog., therap.	0.096	0.800		
techn.+pädagog.	0.117	0.942		
sonstig	0.307	0.897		
			F - Wert = 4.41	df = 4 / 387
			* signifikant (p=0.01)	

Die Hypothese trifft zu: "Technisch ausgebildete" WfB-Mitarbeiter sind offensichtlich eher gegen Intentionen eingestellt, wie sie im Faktor V formuliert wurden. Es handelt sich hier hauptsächlich um Zielvorstellungen der WfB-Mitarbeiter mit "sonstiger oder ohne abgeschlossene Berufsausbildung". Sie werden in ihren Forderungen jedoch von den technisch und pädagogisch ausgebildeten Probanden unterstützt. Auch in diesem Fall sollen durch die Verteilung in einer einschlägigen Variable (Nr. 20) die Verhältnisse von Zustimmung und Ablehnungen näher beschrieben werden:

Tabelle 56:

Variable 20 : In der WfB sollen die Behinderten einen allgemeinbildenden Unterricht erhalten :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
technisch ausgebild.	5 2,3 71,4	50 27,5 70,2	26 11,9 54,2	89 40,6 50,0	38 17,4 53,5	318 57,4	24,99	3,49	15,91
pädagog., therapeut. ausgebild.	1 2,1 14,3	6 12,8 17,7	5 10,6 10,4	29 6,7 16,5	6 12,8 8,5	47 12,4	53,28	3,14	36,92
technisch + pädagog. ausgebild.	1 2,3 14,3	5 11,4 6,4	4 9,1 9,3	20 45,5 11,4	14 31,6 19,1	44 11,6	57,87	3,57	23,06
sonstig ausgebild.	0 0,0 0,0	7 9,9 9,0	13 18,3 27,1	38 53,3 21,6	13 18,3 16,3	71 16,7	50,57	1,45	28,14
TOTAL- WERTE	7 1,6	78 20,5	48 12,6	176 46,3	71 13,7	380 100,0	$\chi^2=26,16; p=0,01; C=0,25;$		

Daraus wird ersichtlich, daß auch die "technisch Ausgebildeten" einen allgemeinbildenden Unterricht für die Behinderten in der WfB für richtig halten, jedoch ihn nicht mit so großem Nachdruck verlangen wie die übrigen WfB-Mitarbeiter. Es ist folglich darauf hinzuweisen, daß die Ablehnung der

Dimension V durch die "technisch ausgebildeten" Probanden mit dem Mittelwert -0.167 relativ schwach ist.

Faktor V "Unterricht" steht in einer schwachen negativen Korrelation ($r = -0.156$) zu Faktor VI-WfB "Spezialisierung", so daß zu erwarten wäre, daß Probanden, die sich für Dimension V entschieden haben, die Dimension "Spezialisierung" eher abschlägig beurteilen. Die Varianzanalyse der Faktorwerte im Faktor VI erbrachte folgendes Ergebnis:

Tabelle 57:

VARIANZANALYSE

DER
FAKTORWERTE
FAKTOR: VI-WfB :
"Spezialisierung"

Berufsausb.	Mittelwert	Varianz	F - Wert = 4.85 df=4 / 387	
technisch	0.174	1.010		
pädag., therap.	-0.075	0.949		
techn.+pädag.	-0.258	0.814		
sonstig	-0.235	0.856	* signifikant (p=0.01)	

Das Ergebnis entspricht der Erwartung. Es sind vor allem die "technisch ausgebildeten" WfB-Mitarbeiter, die zwar mit relativ niedrigem positivem Mittelwert, dafür aber durch ihre zahlenmäßige Überlegenheit in der Stichprobe diesen Faktor "Spezialisierung" in seinem positiven Teil konstituiert haben. Alle anderen WfB-Mitarbeiter können sich mit diesen Vorstellungen, wie Geistigbehinderte am besten zu beschäftigen seien, nicht so gut identifizieren, am wenigsten die "technisch und pädagogisch" ausgebildeten Mitarbeiter der WfB. Eine einzelne Variable, die wesentlich zu diesem Faktor beigetragen hat, wurde von den verschiedenen Gruppen folgendermaßen behandelt:

Tabelle 58:

Variable 40 : Die Sonderschule für Geistigbehinderte muß vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren :

HAUFIGKEIT ZEILEN -% SPALTEN-%	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	TENDENZMASSE		
							MA	A	K
technisch ausgebild.	3 0,9 25,0	37 17,3 50,7	17 7,8 38,5	102 46,8 60,7	60 27,5 68,2	218 57,4	51,97	4,67	23,02
pädagog., therapeut. ausgebild.	1 2,1 12,5	12 5,5 15,4	5 10,6 11,6	19 40,4 11,3	10 21,3 11,4	47 12,4	30,45	3,89	15,76
technisch + pädagog. ausgebild.	2 4,5 25,0	9 4,5 12,3	4 9,1 9,5	21 47,7 12,5	8 18,2 9,1	44 11,6	37,17	4,50	20,35
sonstig ausgebild.	3 4,5 37,5	15 21,1 20,5	17 23,9 39,5	26 36,6 15,5	10 14,1 11,4	71 18,7	19,30	1,49	10,89
TOTAL- WERTE	8 2,1	73 19,3	43 11,3	166 44,2	88 23,2	360 100,0	$\chi^2 = 24.92$; $p = 0.01$; $C = 0.24$		

In dieser Variable plädieren mit deutlichem Abstand die "technisch Ausgebildeten" mehr für ein besonderes Training zur Handgeschicklichkeit als Vorbereitung auf das Arbeitsleben.

Schließlich unterscheiden sich die eingangs nach Berufsausbildungen definierten Gruppen von WfB-Mitarbeitern noch in der Stellungnahme zur Dimension VII-WfB "berufliche Rehabilitation".

Tabelle 59:

VARIANZANALYSE			
DER	Berufsausb.	Mittelwert	Varianz
FAKTORWERTE	technisch	0,144	0,822
	pädag., therap.	0,023	0,946
	techn.+pädag.	-0,160	1,313
	sonstig	-0,319	1,138
FAKTOR: VII-WfB : "Berufliche Rehabilitation"		F - Wert = 3,58 df=4 / 387 schwach signifikant (p=0,025)	

Auch dieser Faktor geht hauptsächlich auf konsistente Vorstellungen der großen Zahl der "technisch ausgebildeten" Probanden der WfB-Stichprobe zurück. Diese Vorstellungen beinhalten (wie in 8.2.2. interpretiert wurde), daß auch Geistigbehinderte in der WfB einen möglichst "normalen" Arbeitsplatz einnehmen sollen, für den auch die allgemein geltenden Leistungsprinzipien gelten sollen. Probanden mit technischer und pädagogischer Ausbildung stehen diesem Verständnis von beruflicher Eingliederung reserviert bis ablehnend gegenüber. Wieder ist es aber die Mitarbeiter-Gruppe mit "sonstiger oder ohne abgeschlossene Berufsausbildung", die sich eindeutig gegen diese Einstellungsdimension ausspricht.

Die einzelnen Ergebnisse der Analyse nach dem Kriterium "Berufsausbildung" kurz zusammenfassend läßt sich folgendes feststellen:

Die betriebs-, produktions- und leistungsorientierten Dimensionen "Priorität Betriebsablauf" (F I), "Produktivität" (F III), "Spezialisierung" (F VI) und "berufliche Rehabilitation" (F VII) konnten als die Einstellungen der "technisch ausgebildeten" WfB-Mitarbeiter (Gesellen, Meister) identifiziert werden. Die Dimension V "Unterricht" repräsentiert die Vorstellungen der "technisch und pädagogisch" und der "sonst" ausgebildeten WfB-Mitarbeiter und jener ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Damit ist die "Berufsausbildung" der WfB-Mitarbeiter als eine Variable erkannt worden, die auch für die Variabilität der Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter verantwortlich ist. Die Hypothese 8 kann deshalb als bestätigt gelten.

Als überraschend erscheint der Befund, daß sich nicht die "pädagogisch oder therapeutisch" ausgebildeten WfB-Mitarbeiter als Kritiker einer betriebs-, produktions- und leistungsorientierten Werkstattkonzeption äussern, sondern jene Probanden, welche zu ihrer technischen Ausbildung (Geselle, Meister) noch eine (heil-)pädagogische absolviert haben.

Aufgrund ihrer qualifizierten Ausbildung dürften sie als überdurchschnittlich informiert und kompetent angesehen werden. Dies verleiht ihrem Urteil besonderes Gewicht.

8. 2. 5. 6. Variable " Zusatzausbildung"

Die betreffende Frage 50 im statistischen Teil des Fragebogens lautete:

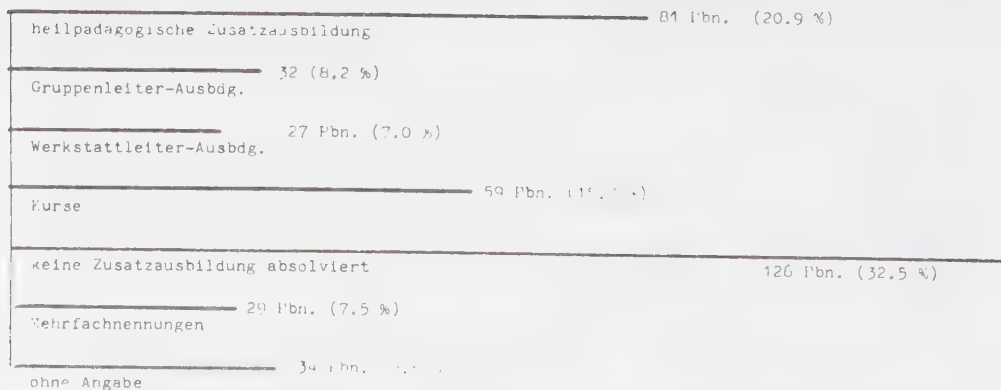
Kreuzen Sie nun bitte die Berufsausbildung an, die Sie abgeschlossen haben:

- ☐ Geselle – Facharbeiter
- ☐ Meister
- ☐ Werklehrer – Erzieher
- ☐ Arbeits-, bzw. Beschäftigungstherapeut
- ☐ Sozialarbeiter – Sozialpädagoge
- ☐ Kaufmännische Ausbildung
- ☐ andere Ausbildung _____

Die überwiegende Mehrzahl der WfB-Mitarbeiter kommt aus der Industrie, dem Handwerk oder der kaufmännischen Branche und wird im Lauf der Tätigkeit in der WfB auf Kursen und Lehrgängen speziell für die Behindertenarbeit geschult (Zusatzausbildung). Eine grundständige Berufsausbildung für die Behindertenarbeit in der WfB gibt es bislang nicht. Deshalb kommt der Zusatzausbildung besondere Bedeutung zu. In der folgenden Analyse der Faktorzerte und einzelner Variablen soll geprüft werden, welche Wirkung eine Zusatzausbildung auf die Einstellungen der WfB-Mitarbeiter zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter hat (Hypothese 9). Zusatzausbildungsmöglichkeiten wurden von den WfB-Mitarbeitern in folgender Aufschlüsselung wahrgenommen:

Abb. 12:

Variable : Zusatzausbildung



Für die Beantwortung der Frage, ob und ggf. welche Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen zwischen WfB-Mitarbeitern mit und denen ohne Zusatzausbildung bestehen, werden zwei Kategorien von Probanden gebildet, die in

folgender Tabelle dargestellt werden:

Abb. 13:

Variable: Zusatzausbildung

mit Zusatzausbildung: 228 Pbn. (64,4 %)	ohne Zusatzausbildung 126 Pbn. (35,6 %)
---	--

Vergleicht man diese beiden Kategorien von WfB-Mitarbeitern in ihren Stellungnahmen bezüglich der im Fragebogen angebotenen Einstellungsfragen (Statements), so decken weder die Varianzanalyse in den neun Faktoren noch die Verteilungen in einzelnen Variablen hoch signifikante Unterschiede auf. Es sind lediglich zwei Dimensionen, die auf schwachem Signifikanzniveau ($p = 0.025$) zwischen den beiden Gruppen zu trennen vermögen. Die erste Dimension ist Faktor III-WfB "Produktivität".

Tabelle 62:

VARIANZ-ANALYSE
DER
FAKTORWERTE:
Faktor III-WfB:
"Produktivität"

Zusatzausb.	Mittelwert	Varianz	F-Wert = 4,35 df= 2/387 schwach signifikant ($p=0.025$)
mit	0,116	0,959	
Zusatzausbildg. ohne	-0,208	1,077	

Demnach bekennen sich WfB-Mitarbeiter mit Zusatzausbildung eher und mehr zum Grundsatz "Produktivität" der WfB und auch des Geistigbehinderten als ihre Kollegen, die keine Zusatzausbildung absolviert haben. Eine Wirkung der Zusatzausbildung scheint also darin zu bestehen, daß sie die teilnehmenden Probanden von der Notwendigkeit der Produktivität und Wirtschaftlichkeit der WfB überzeugt und zu entsprechenden Leistungsanforderungen an die Behinderten auffordert. Einzelne Variablen, die auf diesem Faktor III-WfB hoch laden, differenzieren diese Tendenz der Mitarbeiter mit Zusatzausbildung zur "Produktivität".

Tabelle 63:

VARIABLE 69 : Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Aufgaben der WfB :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
mit Zusatzausbld.	21 0,3 75,5	93 41,3 14,4	53 22,9 74,6	41 14,7 55,4	17 7,6 43,8	215 64,5	-18,94	1,99	19,80
ohne Zusatz- ausbildung	7 5,0 25,0	48 24,7 21,6	18 14,4 25,4	33 10,6 44,6	23 8,1 57,8	124 35,5	4,09	2,04	9,91
TOTALWERTE:	28,0	136 39,0	71 20,3	74 21,2	40 11,5	349 100,0	$\chi^2 = 16.55; p=0.00; C=0.21;$		

Die Behauptung, die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspreche pädagogischen Zielen der WfB, wird von der Mehrheit der Probanden mit Zusatzausbildung verworfen, während ihr die WfB-Mitarbeiter ohne Zusatzausbildung schwach mehrheitlich zustimmen. Die erste Gruppe ist sich dabei in ihrem Urteil wesentlich einiger ($K = 19,80$) als die letztere ($K = 9,91$). Wie schon einige Male aufgezeigt wurde, wird industrielle Serienfertigung als die für Geistigbehinderte produktivere bezeichnet. Diese Aussage wird auch hier bekräftigt, wie Tabelle 64 zeigt:

Tabelle 64:

VARIABLE 65 : Die handwerkliche Herstellung einfacher Dinge wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	STARK AB	AB					MA	A	K
mit Zusatz- ausbildung	22 9,7 62,0	89 39,4 69,0	60 26,5 78,9	42 18,6 54,5	13 5,8 38,2	226 64,4	-12,15	1,70	13,60
ohne Zusatz- ausbildung	13 10,4 37,1	40 32,0 51,0	16 12,8 21,1	35 28,0 45,5	21 16,8 61,8	125 35,6	2,03	3,40	7,06
TOTALWERTE:	35 10,0	129 36,8	76 21,7	77 21,9	34 19,7	351 100,0	$\chi^2 = 21,64$; $p=0,00$; $C=0,24$;		

WfB-Mitarbeiter mit Zusatzausbildung halten industrielle Serienfertigung als Beschäftigungsart Geistigbehinderter für geeigneter als mehr handwerkliche Arbeit. Zwar ist unter ihnen die Gruppe der "Unentschiedenen" relativ groß. Die anderen jedoch, die sich bereits eine klare Meinung hierzu gebildet haben, gehen in ihrem Votum konformer als dies bei den Probanden ohne Zusatzausbildung der Fall ist.

Die Werkstatt als Produktionsbetrieb impliziert u.U. erhöhte Leistungsanforderungen an die Behinderten. WfB-Mitarbeiter mit Zusatzausbildung bringen diesen Zusammenhang in Variable 60 zum Ausdruck:

Tabelle 65:

VARIABLE 60 : Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man von ihm Leistungen verlangt :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	STARK AB	AB					MA	A	K
mit Zusatz- ausbildung	0 0,0 0,0	10 4,4 43,5	19 8,3 66,4	156 68,4 64,7	43 19,0 67,2	228 64,6	74,18	1,16	48,65
ohne Zusatz- ausbildung	3 2,4 100,0	13 10,4 50,5	3 2,4 13,6	85 68,0 35,5	21 16,8 32,8	12 35,4	70,27	13,72	47,41
TOTALWERTE:	3 0,8	23 6,5	22 6,2	241 66,3	64 18,1	351 100,0	$\chi^2 = 14,70$; $p=0,00$; $C=0,19$;		

Zu der in Variable 60 formulierten Behauptung zeigen beide Gruppen eine sichere Einstellung, die Kategorie "unentschieden" ist hier so klein wie sonst kaum in einer anderen Variable. Auch sind sich alle WfB-Mitarbeiter in der Forderung nach Anpassung des Geistigbehinderten an Leistung einig, die Konformität der Meinung ist dabei ungewöhnlich groß. Probanden mit Zusatzausbildung heben sich dadurch von ihren Kollegen ohne Zusatzausbildung ab, daß sie diese Forderung noch nachdrücklicher vertreten.

Die zweite Dimension, in der Unterschiede zwischen den beiden zu vergleichenden Gruppen vorliegen, bildet den Faktor V-WfB "Unterricht".

Tabelle 66:

VARIANZ-ANALYSE
DER
FAKTORWERTE
FAKTOR V-WfB:
"Unterricht"

Zusatzausbldg.	Mittelw.	Varianz	F-Wert = 4,60 df= 2/387
mit Zusatzausbldg.	-0,120	0,966	
ohne	0,131	1,092	schwach signifikant (p=0,025)

Daraus könnte sich die Schlußfolgerung ergeben, daß jene WfB-Mitarbeiter mit Zusatzausbildung, die für "Produktivität" plädieren, sich zu Intentionen, die den Erhalt und die Forderung lebenspraktischer Fertigkeiten beinhalten, eher abweisend verhalten. "Produktivität" und "Unterricht" scheinen nach der Einstellung der Probanden mit Zusatzausbildung zwei z.T. gegensätzliche Ziele zu sein, die sich in der Praxis des Betriebes der WfB nur schwer vereinbaren lassen, obwohl sie in Variable 69 (siehe Seite 195) die Behauptung der Widersprüchlichkeit zwischen den Zielen abstreiten.

Die Analysen erbrachten folgendes Ergebnis: Die Zusatzausbildung, die der Großteil der Werkstatt-Mitarbeiter absolviert haben, scheint keine wesentliche Wirkung auf deren Einstellung zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter zu haben. Lediglich Tendenzen sind zu beobachten in der Richtung, daß die Zusatzausbildung eine stärkere Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität des Betriebes WfB und eine vermehrte Abkehr von pädagogischen Zielen und Bemühungen zur Folge hat.

Die Hypothese 9 ist also weiterhin ungesichert.

8. 2. 5. 7. Die Variablen "Alter" und "Berufserfahrung"

Prüfung der Hypothese 10

Zunächst soll getestet werden, wie stark die Variable Berufserfahrung mit der Variablen Alter korreliert. Es wäre zu erwarten, daß ältere WfB-Mitarbeiter in der Regel auch über eine längere Berufserfahrung verfügen. Der Test geschieht mit einer Kreuztabellierung. Diese Tabelle gibt zugleich Aufschluß über die Häufigkeitsverteilung der Variablen "Alter" und "Berufserfahrung" in der Stichprobe WfB (siehe die Totalwerte der Tabelle).

Tabelle 67:

Variablen : Alter - Berufserfahrung							
HAUFIGKEIT ZEILEN-% SPALTEN-%	Alter:						TOTAL- WERTE:
	unter 20 Jahre	20 - 30 Jahre	30 - 40 Jahre	40 - 50 Jahre	50 - 60 Jahre	über 60 Jahre	
Berufserfahrung:							
bis 1 Jahr	1 1.6 50.0	26 41.3 32.9	18 28.6 14.6	12 19.0 11.9	6 9.5 9.2	0 0.0 0.0	63 16.6
1 bis 3 Jahre	0 0.0 0.0	38 36.9 48.1	28 27.2 22.8	29 28.2 28.7	8 7.8 12.3	0 0.0 0.0	103 27.1
3 bis 7 Jahre	1 0.8 50.0	14 11.1 17.7	51 40.5 41.5	31 24.6 30.7	27 21.4 41.5	2 1.6 20.0	126 33.2
über 7 Jahre	0 0.0 0.0	1 1.1 1.3	26 29.5 6.8	29 33.0 28.7	24 27.3 36.9	8 9.1 80.0	88 23.2
TOTAL- WERTE:	2 0.5	79 20.8	123 32.4	101 26.6	65 17.1	10 2.6	380 100.0

$$\chi^2 = 69.89; p = 0.00; C = 0.43;$$

Aus der Verteilung in der Tabelle, als auch aus den statistischen Prüfwerten geht hervor, daß Berufserfahrung tatsächlich stark mit der Variable Alter korreliert: Je älter ein WfB-Mitarbeiter ist, desto längere Berufserfahrung hat er in der Regel.

Die Variable Berufserfahrung wird deshalb für die Analyse der unterschiedlichen Einstellungen fallengelassen. Die Varianzanalysen der Faktorwerte in der Variable "Alter" ergaben folgende Ergebnisse:

Ein hoch signifikanter Unterschied zwischen jüngeren und älteren WfB-Mitarbeitern besteht hinsichtlich der im Faktor I-WfB "Priorität Betriebsablauf" zusammengefaßten Einstellungsvariablen:

Tabelle 68:

VARIANZ-ANALYSE
DER

FAKTOR I-WF B :

"Priorität Betriebs-
ablauf"

Alter:	Mittelw.	Varianz	F-Wert = 9.83 df=5/381 ** stark signifikant (p < 0.01)
unter 20 Jahre	-0.467	0.723	
20 - 30 Jahre	-0.467	0.954	
30 - 40 Jahre	-0.167	0.744	
40 - 50 Jahre	0.256	0.991	
50 - 60 Jahre	0.279	0.854	
über 60 Jahre	1.025	1.521	

Der statistische Unterschied zwischen den mittleren Faktorwerten kann dahingehend interpretiert werden, daß ältere Mitarbeiter wesentlich mehr als ihre jüngeren Kollegen vor allem den reibungslosen Betriebsablauf im Auge haben. Die Anpassung an die geltenden Verhaltensnormen im "Betrieb WfB" wird den Geistigbehinderten von älteren WfB-Mitarbeitern scheinbar nachdrücklicher abverlangt als von jüngeren. Die hierfür einschlägigen Variablen liefern den Beleg für diese Behauptung. (Für die nachfolgenden Kreuztabellierungen wurde die Variable Alter dichotomisiert)

Tabelle 69:

VARIABLE 4 : Geistigbehinderte sollen nur in die Öffentlichkeit gehen, wenn sie sich angepaßt verhalten können :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
unter 40 Jahre	59 34,2 53,3	96 47,5 51,3	50 10,9 51,1	12 5,3 52,4	3 1,5 30,0	202 53,3	-55.84	4.08	21.42
über 40 Jahre	40 22,6 35,7	91 51,4 48,7	14 7,9 38,9	25 14,1 67,6	7 4,0 70,0	177 46,7	-26.09	6.63	13.92
TOTALWERTE:	109 28,8	187 48,3	66 9,5	37 9,4	10 2,6	379 100,0	$\chi^2 = 22.79$; $p=0.00$; $C=0.24$;		

Bei den älteren WfB-Mitarbeitern fällt demnach die Ablehnung der Anpassungsforderung signifikant schwächer aus als bei jüngeren Probanden, die Zustimmung zur Variable 9 dagegen stärker:

Tabelle 70:

VARIABLE 9 : Die Behinderten müssen sich an die Spielregeln der Gesellschaft gewöhnen :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
unter 40 Jahre	2 1,0 10,0	9 4,4 52,9	30 14,7 64,8	40 68,6 54,0	23 11,3 37,1	204 53,4	49,7	1,41	47,07
über 40 Jahre	2 1,7 10,0	8 4,5 51,1	11 7,3 41,1	15 54,5 41,1	29 21,9 72,9	178 46,6	74,43	3,17	43,50
TOTALWERTE:	4 1,2	17 4,5	43 11,3	55 66,8	62 16,2	382 100,0	$\chi^2 = 11.84$; $p=0.01$; $C=0.17$;		

Ältere Probanden sehen in der Mehrzahl dann einen Behinderten beruflich rehabilitiert, wenn er sich den Arbeitsanforderungen anpassen kann (Variable 32, $p < 0.01$). Sie verlangen Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit (Variable 73) mehr als Voraussetzung für einen Arbeitsplatz in der WfB und geben der Forderung nach strenger Führung am Arbeitsplatz (Variable 17) mehr ihre Zustimmung als jüngere WfB-Mitarbeiter.

Eindeutige Unterschiede liegen auch im Faktor VI-WfB "Spezialisierung" vor. Die folgende Abbildung macht dies sichtbar:

Tabelle 71:

VARIANZ - ANALYSE		Alter:		Mittelw.	Varianz	F - Wert = 4.06 df=5/381	
DER	FAKTORWERTE	FAKTOR VI-WfB :	"Spezialisierung"				
				unter 20 Jahre	0.069	1.886	* signifikant ($p < 0.01$)
				20 - 30 Jahre	-0.341	0.993	
				31 - 40 Jahre	-0.041	0.764	
				41 - 50 Jahre	0.153	1.119	
				51 - 60 Jahre	0.245	0.997	
				über 60 Jahre	0.539	1.072	

Wieder sind es vor allem die älteren Probanden, die in einem Faktor den positiven Anteil kreiert haben. Zwar korreliert "Spezialisierung" schwach positiv ($r = .222$) mit "Produktivität" (Faktor III-WfB), jedoch scheinen jene WfB-Mitarbeiter, die für "Spezialisierung" gestimmt haben, sie nicht gleichzeitig unbedingt zum Zwecke höherer Produktivität der WfB und der einzelnen Behinderten zu propagieren. Denn zwar ist ihre Entscheidung in Variable 16 klar:

Tabelle 72:

VARIABLE 16 : Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaß		
							MA	A	K
unter 40 Jahre	69 44,2 61,1	49 42,1 53,1	17 14,4 15,1	21 17,4 21,1	4 2,0 2,1	292 27,7	-0,14	4,1	21,6
über 40 Jahre	11 18,8 21,1	75 63,9 46,6	12 10,0 11,1	41 34,6 41,1	15 12,4 11,1	178 45,6	-0,04	4,0	12,1
TOTALWERTE:	80 26,8	124 42,1	29 7,6	62 18,4	19 5,0	380 100,0	$\chi^2 = 14.20; p < 0.00; C = 0.14.$		

Aber in Variable 11 treten sie nachhaltiger dafür ein, daß die WfB auch für Unproduktive da sei:
Tabelle siehe nächste Seite!

Tabelle 73:

VARIABLE 11 : Die WfB ist auch für solche Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
unter 40 Jahre	20 7,8 87,0	21 10,3 56,8	23 11,3 59,1	65 31,9 42,3	75 36,8 57,3	204 53,4	42,95	3,32	13,17
über 40 Jahre	3 1,1 13,0	16 9,0 43,2	16 9,0 41,0	37 48,0 57,2	55 31,5 42,7	178 46,6	63,49	3,25	26,91
TOTALWERTE:	23 6,0	37 9,7	39 10,2	152 39,8	131 34,3	382 100,0			

$$\chi^2 = 18,75; p = 0,00; C = 0,22;$$

Diese Sachverhalte legen daher die Annahme nahe, daß ältere (und meist berufserfahrenere) WfB-Mitarbeiter "Spezialisierung" nicht zum Zwecke größerer Produktivität befürworten, sondern, weil sie Spezialisierung als die für Geistigbehinderte angemessenere Berufsausbildung betrachten, und weil sie wahrscheinlich die eng begrenzte und länger andauernde Spezial-Arbeit des Geistigbehinderten als Weg zu einem geregelten und störungsfreien Betriebsablauf betrachten.

Faktor VII-WfB faßt Variablen zusammen, die "berufliche Rehabilitation" des Geistigbehinderten umschreiben. Die verschiedenen Altersgruppen der WfB-Mitarbeiter haben dazu wie folgt Stellung genommen:

Tabelle 74:

VARIANZ - ANALYSE
DER
FAKTORWERTE
FAKTOR VII-WFH :
"Berufliche Rehabi-
litation"

Alter:	Mittelw.	Varianz	F - Wert = 7,23 df=5/381 ** stark signifikant (p < 0,01)
unter 20 Jahre	-0,112	0,142	
20 - 30 Jahre	-0,510	1,239	
31 - 40 Jahre	-0,040	0,860	
41 - 50 Jahre	0,160	0,942	
51 - 60 Jahre	0,301	0,710	
über 60 Jahre	0,621	0,589	

Diese Zielvorstellungen der älteren WfB-Mitarbeiter, Geistigbehinderte im Sinne einer Normalisierung beruflich einzugliedern, wurden schon oben angedeutet, als unter Faktor I die Anpassungsanforderungen dieser Altersgruppe beleuchtet wurden. Deshalb erübrigt sich hier eine detaillierte Analyse dieser Dimension.

Ein letzter hoch signifikanter Unterschied zwischen jüngeren und älteren Mitarbeitern der WfB liegt in den Einstellungen zur "Normalisierung" Geistigbehinderter im sexuellen Bereich begründet.

Tabelle siehe nächste Seite!

Tabelle 75:

VARIANZ - ANALYSE
 DER
 FAKTORWERTE
 FAKTOR IX-WFB :
 "Normalisierung im
 sexuellen Bereich"

Alter:	Mittelw. Varianz	
unter 20 Jahre	0.766	0.254
20 - 30 Jahre	0.241	1.047
31 - 40 Jahre	0.127	0.805
41 - 50 Jahre	-0.203	1.145
51 - 60 Jahre	-0.069	0.881
über 60 Jahre	-0.322	0.576

F - Wert = 2.78 df= 5/381
 schwach signifikant
 (p = 0.025)

Es sind überwiegend jüngere Probanden, die diese Intention begrüßen und damit den Faktor in seiner positiven Aussage bestimmen. Ältere WfB-Mitarbeiter neigen zur Ablehnung einer solchen "Normalisierung". Sie plädieren eher für die Beibehaltung der Tabus im sexuellen Bereich für Geistigbehinderte:

Tabelle 76:

VARIABLE 50 : Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben :

HAUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
unter 40 Jahre	64 31,4 75,7	104 51,0 54,6	27 13,2 41,5	8 3,9 23,5	1 0,5 25,7	204 93,4
über 40 Jahre	21 11,6 24,7	90 50,6 46,4	40 19,3 58,5	16 7,6 76,5	3 1,7 75,7	178 46,6
TOTALWERTE:	85 22,3	194 50,8	65 17,3	24 6,9	4 1,0	382 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-67,70	1,44	30,32
-36,28	1,49	24,15

$$\chi^2 = 33,53; p=0,00; C=0,29;$$

Demgegenüber sehen jüngere Probanden durchaus die prinzipielle Möglichkeit, daß geistigbehinderte Erwachsene ein eheähnliches Verhältnis eingehen, wie sie in Variable 25 klar zum Ausdruck bringen:

Tabelle 77:

VARIABLE 25 : Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben :

HAUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
unter 40 Jahre	18 8,8 42,9	21 10,3 31,3	65 31,9 56,0	68 33,3 63,0	32 15,7 66,7	204 53,5
über 40 Jahre	24 13,6 57,1	46 26,0 68,7	51 28,8 44,0	40 22,6 37,0	16 9,0 33,3	177 46,5
TOTALWERTE:	42 11,0	67 17,6	116 30,4	108 28,3	48 12,6	381 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
17,67	0,95	10,61
-14,61	1,37	5,56

$$\chi^2 = 22,66; p=0,00; C=0,23;$$

Überprüft man die Antworten der beiden nach dem Lebensalter getrennten Mitarbeiter-Gruppen, dann fällt in fast allen Variablen die relativ große Anzahl von "unentschieden" (d.h. die geringe Ambitendenz) bei den jüngeren WfB-Mitarbeitern auf. Dies läßt u.U. einen geringeren Reflexionsstand hinsichtlich der angesprochenen Problematik bei dieser Gruppe vermuten. Es liegt aber auch der Schluß nahe, daß jüngere Probanden einer Befragung bzw. den in diesem Fragebogen formulierten Alternativen der Behindertenbetreuung generell kritischer gegenüberstehen als ältere WfB-Mitarbeiter. Sie wehren sich offensichtlich gegen die Festlegung auf eine bestimmte Linie.

Die älteren WfB-Mitarbeiter haben sich dagegen offensichtlich schon eher eine Konzeption von Behindertenarbeit in der WfB zurechtgelegt. Diese beinhaltet nach der vorausgehenden Analyse vor allem Orientiertheit am reibungslosen Betriebsablauf, Spezialisierung der WfB und der Behinderten auf wenige Produktionsarten und berufliche Eingliederung (auch) des Geistigbehinderten im Sinne einer Gewöhnung an die Leistungsanforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes.

Die Variable Alter besitzt demnach eine in Hypothese 10 vermutete Trennfunktion hinsichtlich der Normeneinstellungen für die Arbeit Geistigbehinderter. Hypothese 10 kann deshalb als bestätigt gelten.

8. 3. Auswertung und Ergebnisse der Gesamtgruppe (Bezugspersonen von Geistigbehinderten)

Die im theoretischen Teil hypothetisch angenommene Unterschiedlichkeit zwischen Einstellungen und Zielsetzungen der Werkstätten für Behinderte einerseits und Sonderschulen für Geistigbehinderte andererseits soll nun im folgenden analysiert werden.

Unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen der verantwortlichen Betreuer wurden als Hindernis für die Kontinuität der Förderung Geistigbehinderter bezeichnet. Deshalb kommt der Analyse der Differenzen zwischen WfB-Mitarbeitern und Pädagogen im Rahmen dieser Arbeit eine wesentliche Bedeutung zu.

Unterschiedlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Untergruppen sollen im folgenden anhand zweier statistischer Verfahren ermittelt werden:

Zum ersten wird aus beiden Untergruppen (WfB und PAED) eine Gesamtgruppe (GESG) gebildet, eine Faktorenanalyse in der beschriebenen Weise durchgeführt und daraufhin mit Hilfe einer Varianzanalyse über die Faktorewerte die unterschiedlichen Anteile der zu vergleichenden Gruppen WfB und PAED an diesen Faktoren GESG festgestellt. Die Zusammenlegung der beiden Stichproben WfB und PAED zu einer Gesamtgruppe (GESG) läßt sich damit rechtfertigen, daß sich beide Gruppen von Personen unter das gemeinsame Merkmal "Bezugspersonen von Geistigbehinderten" subsumieren lassen. Auch werden beide Gruppen als Experten für die Betreuung und Förderung geistigbehinderter Menschen betrachtet. Schließlich entscheiden auch beide aufgrund ihrer persönlichen Einstellungen und ihrer Maßnahmen wesentlich über die Lebenschancen der ihnen anvertrauten Behinderten.

Zum zweiten vermögen Varianzanalysen der Rohwerte, d.h. Kreuztabellierungen von WfB versus PAED mit einzelnen Variablen, hauptsächlich die Leitvariablen, Aufschlüsse über unterschiedliche Tendenzen bei WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen zu liefern.

Es wird ausdrücklich betont, daß es bei diesem Vergleich nicht darum gehen kann, die Richtigkeit oder den Vorzug von Einstellungsdimensionen der einen oder anderen Gruppe aufzuzeigen. Der Vergleich dient lediglich dem Zweck, bestehende Differenzen zu eruieren um damit die Voraussetzung zu schaffen, Diskriminationen der Behindertenarbeit in Schule und Werkstatt abzubauen zugunsten einer größeren Widerspruchsfreiheit der grundsätzlichen Bemühungen um die Behinderten. Eine gewisse Kontinuität der Zielsetzungen in Schule und Werkstatt wurde als Grundlage für deren Erfolg betrachtet.

8. 3. 1. Überblick über die Faktoren der Gesamtgruppe (GESG)

Die Faktorenanalyse der aus beiden Stichproben (WfB-Mitarbeiter, Sonderpädagogen) gebildeten Gesamtgruppe (GESG) erbrachte folgende neun Faktoren:

Tabelle 78:

Varianzanteile der Faktoren (GESG) an der Gesamtvarianz und
der erfassten Varianz :

FAKTOREN	EIGENWERT	VARIANZANTEIL	ERFASSTE VARIANZ	RELATIVER VARIANZANTEIL
I	7.796	10,0 %	10,3 %	16,8 %
II	6.202	8,2 %	18,4 %	15,3 %
III	4.314	5,7 %	24,1 %	14,9 %
IV	2.341	3,1 %	27,2 %	12,6 %
V	2.039	2,7 %	29,9 %	10,0 %
VI	1.997	2,6 %	32,5 %	9,9 %
VII	1.674	2,2 %	34,7 %	8,0 %
VIII	1.606	2,1 %	36,8 %	6,6 %
IX	1.590	2,1 %	38,9 %	5,8 %

Auch hier konnten die neun Faktoren lediglich 38,9 % der Gesamtvarianz erklären. Die nicht erklärte Restvarianz von ca. 60 % dürfte sich vor allem zusammensetzen aus der Varianz, die dem Wesen von Einstellungsfragen (mangelhafte Formulierungen u.ä.) anhaftet, und aus der Fehlervarianz, die auf unkonsequenten Antworten der Probanden beruht.

Die folgende Tabelle (Faktorladungs-Matrix) gibt an, mit welchen Gewichten die einzelnen Variablen in die verschiedenen Faktoren eingegangen sind:

Tabelle 79 siehe nächste Seite!

Tabelle 79:

Faktorladungsmatrix der Faktorengruppe GESG :

Var	F A K T O R E N									Var	F A K T O R E N								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	24	146	-184	368	129	-118	42	-36	417	39	78	120	-110	93	-106	-104	307	439	-40
2	132	157	16	338	270	13	91	47	216	40	149	146	302	257	232	-80	301	10	-40
3	-2	72	191	179	630	-73	-93	-84	176	41	-196	106	493	113	55	165	-31	-282	48
4	-40	300	253	134	266	165	-94	-149	115	42	152	-79	515	-117	119	44	1	-157	-154
5	25	142	131	271	399	-384	-54	70	260	43	99	248	-2	73	-585	80	221	171	134
6	467	-220	175	-174	21	90	181	-17	51	44	-330	-11	238	343	77	67	-46	-34	24
7	-7	112	518	264	118	33	-69	-55	-109	45	38	104	148	356	202	45	-9	-139	87
8	332	80	188	-62	84	250	163	-71	115	46	-12	136	-81	202	-24	530	-12	-80	236
9	142	178	122	514	-20	-65	17	-3	-7	47	15	-17	602	107	138	-75	38	-17	-27
10	491	-9	-116	86	9	-69	110	24	278	48	89	-333	226	-192	80	256	94	70	381
11	279	-367	41	-25	54	13	278	45	-21	49	-204	485	103	81	-29	-302	23	56	277
12	-118	471	71	366	114	80	-31	-20	22	50	-51	90	379	44	148	31	158	-509	103
13	174	160	176	126	326	325	-323	-83	-12	51	-41	551	179	170	-116	-146	-85	17	-1
14	620	59	76	-156	-26	214	-20	140	81	52	283	-181	500	-105	71	267	12	-149	63
15	152	36	114	17	68	591	75	5	-66	53	-103	569	-52	48	110	93	118	226	9
16	-2	-3	226	6	631	66	173	17	-30	54	-35	83	240	-52	613	86	-35	60	-6
17	-52	98	358	362	201	0	-125	-63	-159	55	129	3	-226	-0	32	224	250	209	-127
18	410	29	-46	-44	-54	142	258	-52	99	56	229	-252	122	30	147	265	-133	-99	10
19	-51	264	135	293	210	5	475	21	-92	57	575	-138	-24	116	-30	86	-64	98	-71
20	288	-67	-110	2	5	603	-49	-30	-71	58	16	541	77	295	58	-148	145	-7	-303
21	34	124	-44	487	83	2	102	76	0	59	143	468	35	227	-45	122	220	130	73
22	288	140	105	185	144	36	-22	57	-251	60	-49	314	3	608	-102	21	9	-10	0
23	623	-59	114	1	3	79	34	-73	-26	61	-356	93	398	35	125	93	118	184	103
24	326	-64	14	376	-76	10	-59	127	53	62	-131	119	467	-59	169	46	233	-52	126
25	91	65	-177	-63	-21	-33	-9	623	-5	63	26	169	374	98	-25	28	-168	-41	-190
26	450	-86	-157	-133	274	214	-162	44	48	64	-201	245	155	184	33	-110	55	434	185
27	522	-57	-125	134	-52	164	-30	88	66	65	211	-294	142	-62	-87	573	11	-84	-44
28	-113	582	215	46	99	30	205	-63	-44	66	383	-264	80	84	-26	332	-137	132	-19
29	-95	298	51	525	124	-3	165	-45	39	67	387	-173	-71	70	164	334	209	239	-48
30	642	-36	20	-83	34	9	122	93	-255	68	452	-136	-19	322	-79	2	-82	130	56
31	28	248	443	-85	227	68	80	28	-87	69	150	-557	714	-106	69	267	115	159	147
32	48	456	309	253	-31	82	-40	76	108	70	-33	-71	24	494	-192	102	55	19	-58
33	110	259	200	146	-182	-194	176	54	177	71	-31	-46	624	-25	51	-45	-133	-150	154
34	359	-191	53	73	355	216	167	-128	-287	72	2	-30	-108	72	-82	-65	553	-6	45
35	70	121	175	-14	-262	230	516	17	13	73	30	244	299	358	100	-88	207	-49	-1
36	184	179	-95	190	85	-8	415	-212	137	74	359	188	115	110	30	-19	186	-23	123
37	48	52	475	193	-82	-194	-21	152	69	75	-324	144	305	-59	213	180	111	230	17
38	-278	511	58	93	145	-66	146	54	222	76	127	-62	259	-308	12	48	-198	-1	255

8. 3. 2. Unterschiede zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen in den einzelnen Faktoren der Gesamtgruppe (GESG)

Schon der Vergleich der Faktorladungsmatrix der Gesamtgruppe mit jener aus der Stichprobe "WfB-Mitarbeiter" weist auf unterschiedliche Ergebnisse der beiden Faktorenanalysen (WfB und GESG) hin. Durch die Einbeziehung der 311 Probanden aus der Stichprobe "Sonderpädagogen" ergab sich in der Gesamtgruppe eine z.T. ganz andere Faktorenstruktur als in der Stichprobe "WfB-Mitarbeiter". Bevor jedoch die innere Struktur der Faktorengruppe GESG diskutiert werden kann, sind im folgenden zunächst die einzelnen Faktoren darzustellen und zu interpretieren. Unmittelbar anschließend soll jeweils geprüft werden, ob und wie sich WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen in dem betreffenden Faktor unterscheiden. Da auch für die Stichprobe "Sonderpädagogen" eine gesonderte Faktorenanalyse durchgeführt wurde, aber hier nicht referiert werden kann, sollen dort, wo es möglich ist und sinnvoll erscheint, die Faktoren der Gruppe "Pädagogen" (PAED) mit in die Interpretation der Faktoren der Gesamtgruppe einbezogen werden.

8. 3. 2. 1. Faktor I - GESG "Soziale und personale Integration"

8. 3. 2. 1. 1. Darstellung des Faktors I - GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
30	Die WfB muß der Ort sein, wo Behinderte soziale Kontakte und Freundschaften pflegen können:	. 642
23	Geistigbehinderte brauchen in der WfB hauptsächlich Geborgenheit, soziale Anerkennung und Kontakt:	. 623
14	Vorrangiges Ziel der WfB soll sein, daß sich die Behinderten dort wohl fühlen:	. 620
57	Die WfB muß den Behinderten bei der Bewältigung ihrer täglichen persönlichen Probleme helfen:	. 575
27	Alle Maßnahmen der WfB müssen die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern:	. 522
10	Das Werkstattpersonal muß zusammen mit den Behinderten eine Arbeitsgemeinschaft bilden:	. 491
6	Wichtiger als die Arbeitsleistung ist der soziale Kontakt der Behinderten untereinander:	. 467
68	Wer Geistigbehinderte fördern will, muß sich ganz auf ihre Möglichkeiten einstellen:	. 452
26	Freunde sollen am Arbeitsplatz zusammenarbeiten:	. 450
18	In der WfB sollen die weniger Behinderten Helfer sein für die Schwerbehinderten:	. 410
67	Es ist die Aufgabe der WfB, für ihre Behinderten Kontaktmöglichkeiten zu Nichtbehinderten - Gruppen zu schaffen:	. 387
66	Gruppenleiter zu sein ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe:	. 383

Darstellung des Faktors I - GESG - Fortsetzung

24	Geistigbehinderte müssen lernen, mit ihrer Behinderung zu leben:	. 362
34	Die WfB soll zugleich Freizeitheim für ihre Behinderten sein:	. 359
74	In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist:	. 359
61	Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern:	-. 356
44	Die persönlichen Bedürfnisse des Geistigbehinderten müssen während der Arbeit zurückstehen:	-. 330
8	Ein Schwerbehinderter soll nur solche Arbeiten ausführen, die für ihn einsichtig sind:	. 330
75	Es übersteigt die Möglichkeiten der WfB, eine echte Gemeinschaft zu sein:	-. 324

8.3.2.1.2. Interpretation

Dieser Hauptfaktor der Gesamtgruppe vereinigt auf sich sämtliche Variablen, welche die Bedürfnisse des Behinderten in den Mittelpunkt der Maßnahmen stellen. Sie beinhalten die Eingliederung in enge und weitere soziale Gemeinschaften. Die Integration in die allgemeine Gesellschaft (Variable 39, 36, 59, 71) taucht in Faktor I-GESG jedoch nicht auf. Er schließt die Lebensbedürfnisse des Geistigbehinderten ein, jene Variablen, die das persönliche Glück, die Förderung seiner Gesamtpersönlichkeit und das Erleben von Geborgenheit zum Ausdruck bringen. Die WfB soll nach dieser Einstellungsdimension einen "Raum" für den Geistigbehinderten darstellen, in dem er in sozialer Integration sein eigenes Leben verwirklichen kann.

Dem Faktor I - GESG wird deshalb der Arbeitsterminus "soziale und personale Integration" zugeteilt. Als Hauptfaktor besagt er, daß "soziale und personale Integration" von der Gesamtgruppe der Experten (WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen) als profilierteste und vorrangige Aufgabe der WfB betrachtet wird. Sie ist die vorherrschende Grundeinstellung der Bezugspersonen und verantwortlichen Förderer Geistigbehinderter überhaupt.

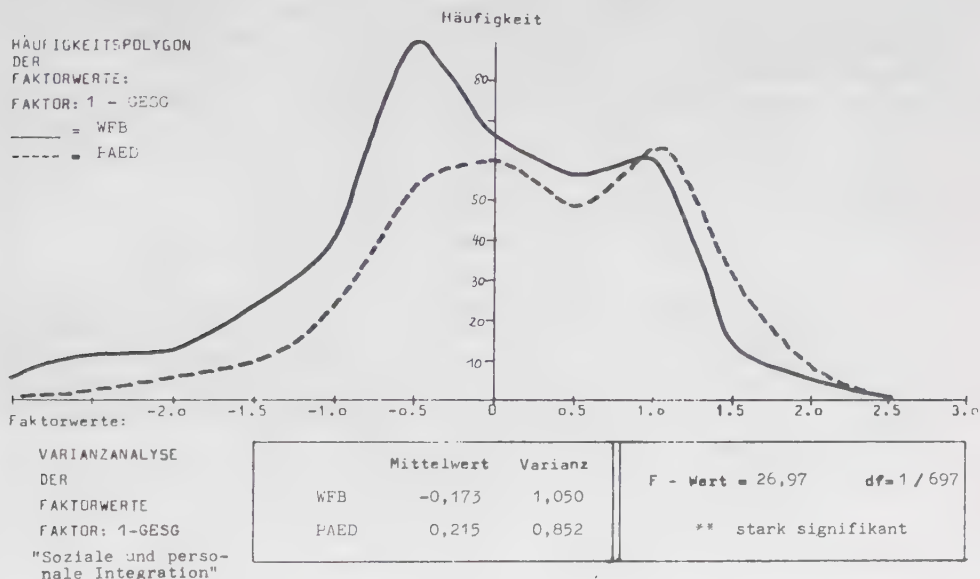
Der Reliabilitäts-Koeffizient von $r_{tt} = .830$, nach dem Split-half-Verfahren berechnet, besagt, daß die in diesem Faktor ladenden Variablen recht homogen sind.

8.3.2.1.3. Unterschiedliche Einstellungen zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen zur "Sozialen und personalen Integration" (Faktor I - GESG)

Diese Einstellungsdimension zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter taucht auch in den Faktorenanalysen beider Untergruppen auf. Sie bildet Faktor I der Gruppe PAED und Faktor II der Gruppe WfB. Daraus ergibt

sich bereits, daß die Dimension "Soziale und personale Integration" von beiden Untergruppen verfolgt wird. Jedoch wird ihr von den Untergruppen verschiedene Gewichte zuerkannt, wie die folgende Varianzanalyse zeigt.

Abb. 14:



Das Ergebnis besagt, daß sich vor allem die Pädagogen für die "Soziale und personale Integration" des Behinderten in der WfB aussprechen. Ein Großteil der WfB-Mitarbeiter steht dieser Intention mehr distanziert gegenüber. Wie der Polygonzug zeigt, stehen in jeder Gruppe eindeutige Befürworter (hier dominieren die Pädagogen) anderen Probanden gegenüber, die diese Dimension ablehnen (hier sind die WfB-Mitarbeiter stärker vertreten). Die Varianzanalyse der Faktorwerte ergibt:

Der Mittelwert der Gruppe WfB beträgt -0.173, während der Mittelwert von Pädagogen bei 0.215 liegt. Mit einem F-Wert von 26,97 bei 1/697 Freiheitsgraden unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Stellung zum Faktor "Soziale und personale Integration" stark signifikant. Zudem streuen die Werte von WfB stärker (Varianz = 1.050) als jene von PAED (Varianz = 0.852), was auf eine größere Konformität dieser Einstellungsdimension bei den Pädagogen hindeutet. Hinsichtlich der Leitvariablen 30 und 23 unterscheiden sich beide Gruppen nur auf dem 5 %-Niveau signifikant, wobei die Pädagogen noch mehr für "Geborgenheit, soziale Anerkennung, Kontakte und Freundschaft" in der WfB plädieren als die Gruppe WfB. Hinsichtlich der nächst wichtigsten Leit-Variablen dieses Faktors (Variablen

14, 57, 27, 10, 6, 68) unterscheiden sich Pädagogen und WfB-Mitarbeiter nicht signifikant voneinander. Beide Gruppen halten den sozialen Kontakt in der WfB wichtiger als die Arbeitsleistung, verlangen, daß die WfB-Mitarbeiter mit den Behinderten eine Arbeitsgemeinschaft bilden, plädieren stark dafür, daß sich die Behinderten in der WfB wohl fühlen, fordern mit Nachdruck, daß alle Maßnahmen in der WfB die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern, weisen der WfB die Aufgabe zu, die Behinderten bei der Bewältigung ihrer persönlichen Probleme zu unterstützen und setzen die Bedingung, daß sich die WfB-Mitarbeiter auf die Möglichkeiten des einzelnen Behinderten einstellen.

Erst bei Variable 26 (an 9. Position) treten überzufällige Unterschiede auf:

Tabelle 80:

VARIABLE 26 Freunde sollen am Arbeitsplatz zusammenarbeiten

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	LEHNE STARK AB	LEHNE AB					MA	A	K
WFB	4 1,0 100,0	71 18,3 88,8	97 25,1 61,8	172 44,4 52,1	43 11,1 33,9	387 55,4	27,07	1,30	19,22
PAED	0 0,0 0,0	9 2,9 11,3	60 19,3 38,2	158 50,8 47,9	84 27,0 66,1	311 44,6	60,44	0,77	29,05
TOTALWERTE:	4 0,6	80 11,5	157 22,5	330 47,3	127 18,2	698 100,0	$\chi^2 = 67,12$; $p = 0,00$; $c = 0,30$		

Die Tendenzen, dieses Statement zu bejahen, ist bei den Pädagogen wesentlich stärker (MA = 60.44), deren Neigung, nach beiden Seiten hin zu antworten, geringer (A = 0.77) und die Konformität der Meinungsäußerung mehr ausgeprägt (K = 29.05).

Demnach betrachten es die Pädagogen nachdrücklicher als wünschenswert, daß Freunde auch am Arbeitsplatz zusammen arbeiten können, während die WfB-Mitarbeiter diese Möglichkeit zu ca. 20 % als nicht realisierbar betrachten.

Die Variable 67, die auf Faktor I-GESG noch mit .387 lädt, trennt Pädagogen und WfB-Mitarbeiter in signifikanter Weise:

Tabelle 81 siehe nächste Seite!

Tabelle 81:

VARIABLE 67 Es ist die Aufgabe der WfB, für ihre Behinderten Kontaktmöglichkeiten zu Nichtbehinderten-Gruppen zu schaffen:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	5 1,3 100,0	65 16,8 75,6	60 15,5 56,6	184 47,4 53,6	74 19,1 46,8	388 55,6
PAED	0 0,0 0,0	21 6,8 24,4	46 14,8 43,4	159 51,3 46,4	84 27,1 53,2	310 44,4
TOTALWERTE:	5 0,7	86 12,3	106 15,2	343 49,1	158 22,6	698 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
40,94	2,23	20,44
61,00	1,56	28,16

$$\chi^2 = 23,39; p = 0,00; c = 0,18;$$

Damit wird die Aufgabe der WfB, Kontakte mit Nichtbehinderten zu schaffen, von beiden Gruppen stark befürwortet. 66,5 % der WfB-Mitarbeiter bzw. 78,4 % der Pädagogen stimmen dieser Forderung zu. Die Ambitendenz, d.h. die Neigung, diese Forderung auch abzulehnen, ist bei den WfB-Mitarbeitern etwas größer (A = 2, 23, Ablehnungen: 18,1 %).

Zur Frage, ob die Arbeit des Gruppenleiters als pädagogische Aufgabe anzusehen sei, nahmen Pädagogen und WfB-Mitarbeiter wie folgt Stellung:

Tabelle 82:

VARIABLE 66 Gruppenleiter zu sein ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	4 1,0 66,7	44 11,3 77,2	52 13,4 74,3	184 47,4 57,7	104 26,8 42,3	388 55,6
PAED	2 0,6 33,3	13 4,2 22,8	18 5,8 25,7	135 43,5 42,3	142 45,8 57,7	310 44,4
TOTALWERTE:	6 0,9	57 8,2	70 10,0	319 45,7	246 35,2	698 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
53,54	2,25	22,64
79,51	3,56	34,16

$$\chi^2 = 39,21; p = 0,00; c = 0,23;$$

Obwohl also auch 74,2 % der WfB-Mitarbeiter diese Frage bejahen und nur 12,3 % sie ablehnen, besteht dennoch ein hochsignifikanter Unterschied zu den Pädagogen: Diese unterstreichen noch deutlicher den pädagogischen Charakter der Arbeit des Gruppenleiters (MA = 79,51) und sind in dieser Einstellung wesentlich einheitlicher als die WfB-Mitarbeiter.

8.3.2.2. Faktor II-GESG "Berufliche Rehabilitation"

8.3.2.2.1. Darstellung des Faktors II-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
28	Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität:	. 582
53	Die WfB muß ein wettbewerbsfähiger Betrieb sein:	. 569
69	Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB:	-. 557
51	Die WfB muß sich nach den Angeboten und Anforderungen der auftraggebenden Industrie richten:	. 551
58	Jeder Behinderte soll entsprechend seiner Arbeitsleistung bezahlt werden:	. 541
38	Die WfB ist ein Betrieb und keine soziale Einrichtung:	. 511
49	Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung:	. 485
12	Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden:	. 471
59	Ziel der WfB muß es sein, möglichst viele Behinderte in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln:	. 468
32	Der Geistigbehinderte ist nur dann beruflich rehabilitiert, wenn er sich den Arbeitsanforderungen anpassen kann:	. 456
11	Die WfB ist auch für solche Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten:	-. 367
48	Die Entlohnung nach dem Leistungsprinzip widerspricht dem Geist der Arbeitsgemeinschaft:	. 333
60	Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man von ihm Leistungen verlangt:	. 314
4	Geistigbehinderte sollen nur in die Öffentlichkeit gehen, wenn sie sich angepaßt verhalten können:	. 300

8.3.2.2.2. Interpretation

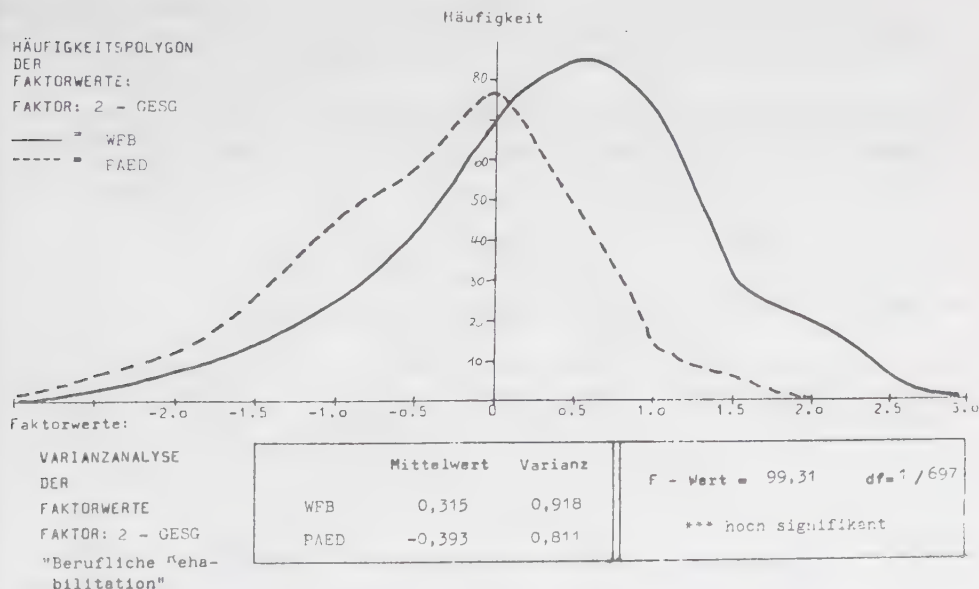
Faktor II-GESG faßt hauptsächlich Aussagen über die WfB zusammen. Diese wird gekennzeichnet als Produktionsbetrieb, der sich an Kriterien der allgemeinen Wirtschaft zu orientieren hat und deswegen auch an den Behinderten entsprechende Leistungsanforderungen stellen muß. Dieser Faktor setzt sich zusammen aus Variablen, die auch in der Gruppe WfB in F III "Produktivität" und in der Gruppe PAED in Faktor III "berufliche Rehabilitation" hoch laden. Er wird deshalb als Faktor "berufliche Rehabilitation" bezeichnet, wobei diese Intention hier mehr in Form einer Erwerbstätigkeit innerhalb der WfB als auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verfolgt wird. Als Arbeits- und Berufsbereich Geistigbehinderter wird also die WfB bestimmt, sie soll jedoch betriebsähnlich und wirtschaftsorientiert sein und in ihren Räumen den Geistigbehinderten eine angemessene Erwerbs-

tätigkeit erschließen. Kann der Behinderte die Leistungsanforderungen dieses Produktionsbetriebes erfüllen und "produktiv" arbeiten, dann sei er "beruflich (re) habilitiert".

8.3.2.2.3. Unterschiedliche Einstellungen zu Faktor II-GESG "Berufliche Rehabilitation"

Diese Dimension tauchte bei der Untergruppe WfB in anderer Konstellation der Variablen auf. Da er immerhin die zweitbeste Variante der Zusammenfassung aller Einstellungen von Pädagogen und WfB-Mitarbeitern darstellt, stellt sich die Frage, welche der beiden Untergruppen maßgeblich am Zustandekommen dieses Faktors beteiligt ist bzw. wie die Untergruppen zu dieser Dimension eingestellt sind. Die Varianzanalyse der Faktorwerte gibt darüber Auskunft:

Abb. 15:



Mit einem F-Wert von 99,31 bei 1/997 Freiheitsgraden ist der Unterschied zwischen Pädagogen und WfB-Mitarbeitern hoch signifikant. Damit ist nachgewiesen, daß der Faktor "Berufliche Rehabilitation", wie er eben interpretiert wurde, in seinen positiven Anteilen vorrangig durch die WfB-Mitarbeiter konstituiert wird, während die Pädagogen mit ihrem Anteil (-0.393) weit unter dem Gesamtmittelwert liegen, d.h. eine mehr ablehnende Stellung einnehmen.

Auch herrscht bei den WfB-Mitarbeitern diesbezüglich eine uneinheitlichere Einstellung (siehe die Varianzen in Abb. 15).

Eruiert man diese Differenzen auch in einzelnen Varianzen, die auf diesem Faktor hoch laden, dann ergeben sich folgende Befunde:

Tabelle 83:

VARIABLE 28 Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	79 20,5 47,6	124 32,1 50,0	72 18,7 55,0	86 22,3 69,4	25 6,5 96,2	386 55,5
PAED	87 28,2 52,4	124 40,1 50,0	59 19,1 45,0	38 12,3 30,6	1 0,3 3,8	309 44,5
TOTALWERTE:	166 23,9	248 35,7	131 18,8	124 17,8	26 3,7	695 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-19,37	2,08	6,64
-45,06	1,53	16,89

$$\chi^2 = 34,30 ; p = 0,001 ; c = 0,22 ;$$

Wirtschaftlichkeit und Produktivität als Prinzipien der WfB werden von beiden Gruppen mehrheitlich abgelehnt, von Pädagogen jedoch noch entschiedener und einheitlicher als von WfB-Mitarbeitern.

Tabelle 84:

VARIABLE 53 Die WfB muß ein wettbewerbsfähiger Betrieb sein:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	88 22,7 56,4	148 38,1 46,7	49 12,6 55,1	85 21,9 73,3	18 4,6 85,7	388 55,5
PAED	68 21,9 43,6	169 54,3 53,3	40 12,9 44,9	31 10,0 26,7	3 1,0 14,3	311 44,5
TOTALWERTE:	156 22,3	317 45,4	89 12,7	116 16,6	21 3,0	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-18,78	2,91	11,85
-56,85	2,24	29,12

$$\chi^2 = 32,63 ; p = 0,001 ; c = 0,21 ;$$

Auch die Wettbewerbsfähigkeit als Grundsatz der WfB wird von beiden Seiten mit deutlichem Gewicht abgelehnt, aber auch hier von Pädagogen wieder deutlicher und konformer. Auf die Frage, ob der Grundsatz der Produktivität den pädagogischen Zielen der WfB widerspricht, antworteten WfB-Mitarbeiter und Pädagogen

wie folgt:

Tabelle 85:

VARIABLE 69 Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	31 8,1 77,5	145 38,0 66,2	80 20,9 54,8	82 21,5 44,2	44 11,5 41,3	382 55,1
PAED	9 2,9 22,5	74 23,8 33,8	66 21,2 45,2	101 32,5 55,2	61 19,6 58,1	311 44,9
TOTALWERTE:	40 5,8	219 31,6	146 21,1	183 26,4	105 15,2	693 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-10,36	1,86	10,33
10,59	1,58	8,95

$$\chi^2 = 34,27 ; P = 0,00 ; C = 0,22$$

Daraus ergibt sich, daß dieser angebliche Widerspruch nach Meinung der WfB-Mitarbeiter nicht besteht, während die Pädagogen einen solchen Widerspruch annehmen. Letztere sind sich in ihrer Meinung etwas einiger als die WfB-Mitarbeiter.

Auch in der Variable 51 unterscheiden sich Pädagogen und WfB-Mitarbeiter hoch signifikant:

Tabelle 86:

VARIABLE 51 Die WfB muß sich nach den Angeboten und Anforderungen der auftraggebenden Industrie richten:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	14 3,6 41,2	66 17,1 43,4	36 9,3 37,1	231 59,7 63,8	40 10,3 78,4	387 55,6
PAED	20 6,5 58,8	86 27,8 56,6	61 19,7 62,9	131 42,4 36,2	11 3,6 21,6	309 44,4
TOTALWERTE:	34 4,9	152 21,8	97 13,9	362 52,0	51 7,3	696 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
44,53	4,09	34,45
9,44	2,01	18,32

$$\chi^2 = 46,08 ; P = 0,00 ; C = 0,25$$

WfB-Mitarbeiter sehen die WfB deutlich in Abhängigkeit von der auftraggebenden Industrie, während die Pädagogen diese Abhängigkeit nicht recht gelten lassen wollen.

Ein weiterer Unterschied zwischen WfB-Mitarbeitern und Pädagogen besteht hinsichtlich der Einstellung zum sog. Leistungslohn:

Tabelle 87:

VARIABLE 58 Jeder Behinderte soll entsprechend seiner Arbeitsleistung bezahlt werden:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
WFB	16 4,1 47,1	65 16,8 43,0	57 14,7 44,2	169 43,6 60,1	81 20,9 79,4	388 55,7	37,25	2,49	15,76
PAED	18 5,8 52,9	86 27,8 57,0	72 23,3 55,8	112 36,2 39,9	21 6,8 20,6	309 44,3	7,20	1,63	13,24
TOTALWERTE:	34 4,9	151 21,7	129 18,5	281 40,3	102 14,6	697 100,0	$\chi^2 = 43,24$; $p = 0,00$; $C = 0,24$;		

Demnach plädieren die WfB-Mitarbeiter weitaus stärker für die Bezahlung nach Leistung, als dies die Pädagogen tun. Bei den WfB-Mitarbeitern hat sich auch diesbezüglich schon eine klarere und einheitlichere Meinung herausgebildet. Aber immerhin lehnen 20 % der WfB-Mitarbeiter den sog. Leistungslohn ab.

In der Frage, ob die WfB eine soziale Einrichtung oder ein Betrieb sein soll, besteht wiederum bei den Pädagogen eine einheitlichere und ausgeprägtere Meinung:

Tabelle 88:

VARIABLE 38 Die WfB ist ein Betrieb und keine soziale Einrichtung:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
WFB	80 20,6 46,2	158 40,7 50,8	68 17,5 58,6	66 17,0 81,5	16 4,1 88,9	388 55,5	33,12	2,05	13,01
PAED	93 29,9 53,8	153 49,2 49,2	48 15,4 41,4	15 4,8 18,5	2 0,6 11,1	311 44,5	61,84	1,77	27,31
TOTALWERTE:	173 24,7	311 44,5	116 16,6	81 11,6	18 2,6	699 100,0	$\chi^2 = 39,50$; $p = 0,00$; $C = 0,23$;		

Beide Untergruppen entscheiden sich also gegen den reinen Betriebscharakter der WfB. Über 60 % der WfB-Mitarbeiter und 80 % der Pädagogen lehnen demnach eine WfB, die nur Produktionsbetrieb und nicht auch eine soziale Einrichtung

ist, ab. Demgegenüber sind die Stellungnahmen zur WfB als Bildungseinrichtung wesentlich konträrer:

Tabelle 89:

VARIABLE 49 Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	27 7,1 41,5	117 31,0 44,5	63 16,7 50,8	135 35,7 72,6	36 7,5 85,7	178 55,6
PAED	38 12,6 58,5	146 48,3 55,5	61 20,2 49,2	51 16,9 27,4	6 2,0 14,3	302 44,2
TOTALWERTE:	65 9,6	263 38,7	124 18,2	186 27,4	42 6,2	680 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
5,91	2,48	12,35
-33,51	1,67	31,31

$$\chi^2 = 65,67 ; p = 0,001 ; c = 0,28 ;$$

Bei der Entscheidung, ob die WfB eine Produktionsstätte oder eine Bildungseinrichtung darstellen soll (Variable 49), stimmen ca. 45 % der WfB-Mitarbeiter für die Produktionsstätte (fast 40 % lehnen diese ab), während die Pädagogen eindeutig (60 %) für die WfB als Bildungseinrichtung plädieren. Dabei teilt sich die WfB-Gruppe in zwei Lager (Zustimmer und Ablehner), bei den Pädagogen ist dagegen die Gruppe der Unentschlossenen ("unentschieden") höher.

Der nächste Vergleich, der die Frage nach dem Arbeitstempo betrifft, liefert folgendes Ergebnis:

Tabelle 90:

VARIABLE 12 Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	13 3,4 52,0	77 19,8 44,7	40 10,3 37,7	214 55,2 60,3	44 11,3 78,6	388 55,7
PAED	12 3,9 48,0	78 25,2 50,3	66 21,4 62,3	141 45,6 39,7	12 3,9 21,4	309 44,3
TOTALWERTE:	25 3,6	155 22,2	106 15,2	355 50,9	56 8,0	697 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
38,84	3,81	28,95
16,03	1,77	21,52

$$\chi^2 = 31,16 ; p = 0,001 ; c = 0,20$$

WfB-Mitarbeiter stimmen der gestellten Frage (Arbeitstempo) eindeutiger zu, als dies Pädagogen tun.

Die Variable, die die Vermittlung in den allgemeinen Arbeitsmarkt anspricht und deshalb für "berufliche Rehabilitation" sehr relevant ist, wurde folgendermaßen beantwortet:

Tabelle 91:

VARIABLE 59 Ziel der WfB muß es sein, möglichst viele Behinderte in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	9 2,3 18,4	55 14,2 39,0	62 16,0 48,4	157 40,6 65,7	104 26,9 74,3	387 55,5
PAED	40 12,9 81,6	86 27,7 61,0	66 21,3 51,6	82 26,5 34,3	36 11,6 25,7	310 44,5
TOTALWERTE:	49 7,0	141 20,2	128 18,4	239 34,3	140 20,1	697 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
42,84	2,08	15,46
-1,96	1,84	4,45

$$\chi^2 = 75,53; p = 0,00; c = 0,31$$

Danach betrachten es die WfB-Mitarbeiter als vorrangiges Ziel der WfB, Behinderte in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln.

Die Pädagogen dagegen haben diesbezüglich keine ausgeprägte Einstellung (A und K sind gering) und lehnen die Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt eher ab.

Die letzte Variable, die auf diesen Faktor II-GESG lädt, fragt nach den Kriterien der beruflichen Rehabilitation.

Tabelle 92:

VARIABLE 32 Der Geistigbehinderte ist nur dann beruflich rehabilitiert, wenn er sich den Arbeitsanforderungen anpassen kann:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	23 5,9 39,7	75 19,3 40,5	67 17,3 50,8	190 49,0 68,1	33 8,5 76,7	388 55,7
PAED	35 11,3 60,3	110 35,6 59,5	65 21,0 49,2	89 28,8 31,9	10 3,2 23,3	309 44,3
TOTALWERTE:	58 8,3	185 26,5	132 18,9	279 40,0	43 6,2	697 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
26,71	2,20	21,15
-11,75	1,84	12,71

$$\chi^2 = 49,68; p = 0,00; c = 0,25$$

Daraus ergibt sich: WfB-Mitarbeiter messen berufliche Rehabilitation des Behinderten in der Mehrheit danach, ob er sich den Leistungsanforderungen anpassen kann oder nicht. Pädagogen lehnen dieses Kriterium eher ab, auch wenn ihm 30 % immerhin zustimmen. Ca. 25 % der WfB-Mitarbeiter lehnen dieses

Kriterium ebenfalls ab.

Die hauptsächlich von der WfB-Gruppe repräsentierte Vorstellung, die Geistigbehinderten durch Anpassung an die allgemein geltenden Leistungs-normen beruflich zu rehabilitieren, wird durch eine weitere Variable be-stätigt, die auf diesem Faktor "berufliche Rehabilitation" negativ lädt: Variable 11

Tabelle 93:

VARIABLE 11 Die WfB ist auch für solche Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WfB	24 6,2 82,8	39 10,1 65,0	39 10,1 56,5	152 39,2 51,5	134 34,5 54,7	388 55,6
PAED	5 1,6 17,2	21 6,8 35,0	30 9,7 43,5	143 46,1 48,5	111 35,8 45,3	310 44,4
TOTALWERTE:	29 4,2	60 8,6	69 9,9	295 42,3	245 35,1	698 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
51,66	3,43	21,60
66,37	2,70	26,93

$$\chi^2 = 12,90 ; p = 0,01; c = 0,13 ;$$

Für das Zustandekommen des Faktors "berufliche Rehabilitation" waren die gemeinsamen bzw. divergierenden Überzeugungen von WfB-Mitarbeitern und Pädagogen ausschlaggebend: Beide Gruppen lehnen die reine Ausrichtung der WfB nach Wirtschaftlichkeit, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit ab. Jedoch scheint der Faktor "berufliche Rehabilitation" in seiner positiven Aussage mehr auf die Einstellungen der WfB-Mitarbeiter zurückzuführen zu sein. Sie sehen - im Gegensatz zu den Pädagogen - keinen Widerspruch zwischen Produktivität und pädagogischen Ambitionen. Sie befürworten eindeutig den Leistungslohn, die Vermittlung von Behinderten in den allgemeinen Arbeitsmarkt und die Anpassung an Leistungsanforderungen als Kriterium der beruflichen Rehabilitation. Schließlich sehen die WfB-Mitarbeiter ihre WfB als mit der allgemeinen Wirtschaft verflochten und in Abhängigkeit von ihr. Sonderpädagogen dagegen vertreten mehr die pädagogischen und sozialen Aufgaben der WfB und wenden sich eher gegen die Geltung des Leistungsprinzips in der WfB. Auch lehnen sie die Anpassung Geistigbehinderter an allgemein geltende Normen eher ab.

8.3.2.3. Faktor III-GESG "Resignative Fremdbestimmung"

8.3.2.3.1. Darstellung des Faktors III-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
47	Der Geistigbehinderte braucht immer jemanden, der ihm sagt, was er zu tun hat:	. 602
71	Es ist eine Illusion zu glauben, man könnte Geistigbehinderte in die Gesellschaft eingliedern:	. 524
7	Ohne gewissen Zwang und Druck würden Geistigbehinderte bei der Arbeit kaum etwas leisten:	. 518
42	Für Schwerbehinderte hat Produktion keinen Sinn, man soll sie nur beschäftigen:	. 515
52	Bei Geistigbehinderten dient die Arbeit hauptsächlich der Therapie:	. 500
41	Enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten stören in der WfB:	. 493
62	Es ist sinnlos, Geistigbehinderte nach ihrer Meinung zu fragen:	. 487
37	Geistigbehinderte schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit viel zu hoch ein:	. 475
31	Ab einem bestimmten Alter können Geistigbehinderte nichts mehr dazulernen:	. 443
61	Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern:	. 398
50	Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben:	. 379
63	Für leistungsfähigere Behinderte lohnt sich eine Berufsausbildung eher als für Schwerbehinderte:	. 374
17	Am Arbeitsplatz braucht der Geistigbehinderte eine straffe Führung:	. 358
32	Der Geistigbehinderte ist nur dann beruflich rehabilitiert, wenn er sich den Arbeitsanforderungen anpassen kann:	. 309

8.3.2.3.2. Interpretation

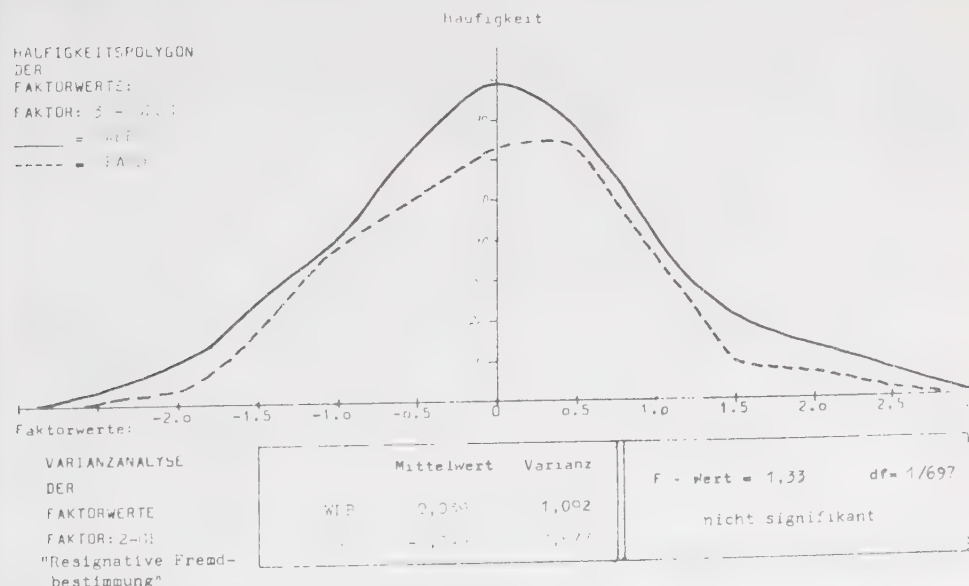
Die Einstellungsdimension, die im Faktor III-GESG zum Vorschein kommt, kann z.T. als Resignation vor der oft erfolglos und angesichts gesellschaftlicher Barrieren aussichtslos und illusionär erscheinenden Behindertenarbeit bezeichnet werden. Neben dieser Resignation markiert dieser Faktor aber auch einen ordentlichen Anteil an repressiven Tendenzen, die einer Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Ich-Kompetenz des Geistigbehinderten entgegenwirken. Insgesamt wird eine Einstellung, wie sie in diesem Faktor zum Vorschein kommt, dem Behinderten eine Menge von möglichen und realisierbaren Lebenschancen vorenthalten und zu einer Reduzierung seines quantitativen und qualitativen Lebensvollzugs führen. Deshalb soll dem Faktor III-GESG der Arbeitsterminus "Resignative Fremdbestimmung" zugeteilt werden.

Er bringt ähnliche Tendenzen zum Vorschein, wie sie bereits im F I-WfB "Priorität Betriebsablauf" als Hauptdimension der Einstellungen von WfB-Mitarbeitern identifiziert wurden. Deshalb scheint hauptsächlich die Gruppe der WfB-Mitarbeiter diese Dimension zu bejahen. Dies ist jedoch vorerst nur eine Hypothese, die im folgenden geprüft werden soll. Die Split-half-Reliabilität von F III-GESG beträgt $r_{tt} = .783$.

8.3.2.3.3. Unterschiedliche Einstellungen zu Faktor III-GESG "Resignative Fremdbestimmung"

Diese Dimension, die Variablen zusammenfaßt, die hinsichtlich der Bedürfnisse und Möglichkeiten Geistigbehinderter repressive und resignative Tendenzen zum Vorschein bringt, wird von WfB-Mitarbeitern und Pädagogen gleichgewichtig gebildet. Die Varianzanalyse der Faktorwerte brachte keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Untergruppen hinsichtlich dieser Einstellungsdimension:

Abb. 16:



Auch die Leitvariablen dieses Faktors trennen nicht eindeutig zwischen WfB-Mitarbeiter- und Pädagogen-Gruppe. Eine schwache Tendenz ($p = 0.04$, $C = 0.11$) in Variable 47 besagt, daß WfB-Mitarbeiter weniger als Pädagogen der Meinung sind, dem Geistigbehinderten müsse immer gesagt werden, was er zu tun hat.

Dagegen lehnen die Pädagogen einen "gewissen Zwang und Druck" bei der Arbeit Geistigbehinderter eher ab ($p = 0.04$), erachten aber in Variable 17 eine straffe Führung am Arbeitsplatz für notwendiger (MA = 20,14) als die WfB-Gruppe (MA = - 1.88). Die erste Frage, in der sich WfB-Mitarbeiter und Pädagogen hoch signifikant unterscheiden, ist die Variable 42:

Tabelle 94:

VARIABLE 42 Für Schwerbehinderte hat Produktion keinen Sinn, man soll sie nur beschäftigen:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	64 16,6 80,0	160 41,5 56,3	45 11,7 45,0	87 22,5 47,3	30 7,8 62,5	386 55,5
PAED	16 5,2 20,0	124 40,0 43,7	55 17,7 55,0	97 31,3 52,7	18 5,8 37,5	310 44,5
TOTALWERTE:	80 11,5	284 40,8	100 14,4	184 26,4	48 6,9	696 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-24,57	3,58	13,17
- 6,66	2,31	17,46

$$\chi^2 = 29,96 ; p = 0,00 ; c = 0,20$$

Das heißt: Die Aussage, für Schwerbehinderte habe Arbeit keinen Sinn, man solle sie nur beschäftigen, wird von WfB-Mitarbeitern signifikant eindeutiger abgelehnt als von Pädagogen. Insgesamt lehnen jedoch beide Gruppen diese Behauptung ab.

In gleicher Richtung eruiert Variable 52:

Tabelle 95:

VARIABLE 52 Bei Geistigbehinderten dient die Arbeit hauptsächlich der Therapie:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	26 6,8 83,9	137 35,6 58,8	71 18,4 53,4	117 30,4 50,6	34 8,8 51,5	385 55,5
PAED	5 1,6 16,1	96 31,1 41,2	62 20,1 46,6	114 36,9 49,4	32 10,4 48,5	309 44,5
TOTALWERTE:	31 4,5	233 33,6	133 19,2	231 33,3	66 9,5	694 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-2,61	2,21	12,33
11,68	1,95	15,61

$$\chi^2 = 13,99 ; p = 0,00 ; c = 0,14$$

Demnach sehen die Pädagogen die Arbeit Geistigbehinderter mehr in der Funktion der Therapie, während WfB-Mitarbeiter diese Sichtweise eher ablehnen und – wie sich in 8.3.2.2. ergab – den produktiven Aspekt der Arbeit betonen.

In diesem Zusammenhang erscheint dann auch die Verteilung der Variable 41 plausibel, die auf dem 2 % - Signifikanzniveau feststellt, daß WfB-Mitarbeiter mehr als Pädagogen "enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten" als eine Störung (des Produktionsablaufs) in der WfB erblicken.

Daß es sinnlos sei, Geistigbehinderte nach ihrer Meinung zu fragen (Variable 62), wird von 87 % der WfB-Gruppe und von 93 % der Pädagogen abgelehnt.

Zur Behauptung, daß Geistigbehinderte ihre eigene Leistungsfähigkeit zu hoch einschätzen, wurde wie folgt Stellung genommen:

Tabelle 96:

VARIABLE 37 Geistigbehinderte schätzen ihre eigene Leistungs-fähigkeit viel zu hoch ein:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB		LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	MA	A	K							
WFB	13 3,4 33,3	109 28,2 50,9	99 25,6 49,3	137 35,4 67,5	29 7,5 70,7	387 55,4		8,41	1,43	14,83
PAED	26 8,4 66,7	105 33,8 49,1	102 32,8 50,7	65 21,2 32,5	12 3,9 29,3	311 44,6		-11,50	0,99	14,07
TOTALWERTE:	39 5,6	214 30,7	201 28,8	203 29,1	41 5,9	698 100,0				

$$\chi^2 = 38,39 ; p = 0,00 ; C = 0,19 ;$$

Die Verteilung besagt, daß WfB-Mitarbeiter der obigen Behauptung schwach mehrheitlich zustimmen, die Pädagogen hingegen diese Aussage als unrichtig ablehnen. Beide Gruppen weisen diesbezüglich einen großen Anteil von "unentschieden" und eine geringe Konformität der Meinung auf. Die Ansicht, daß Geistigbehinderte ab einem bestimmten Alter nichts mehr dazu lernen können (Variable 31), wird von beiden Gruppen gleich stark mit ca. 63 % abgelehnt.

Variable 61, die die Zuwendung des Gruppenleiters zum einzelnen Behinderten anspricht, wurde wie folgt beantwortet:

Tabelle 97:

VARIABLE 61 Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB		LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	MA	A	K							
WFB	103 26,5 57,2	184 47,4 44,7	39 10,1 63,9	53 13,7 76,8	9 2,3 90,0	388 55,6		-52,05	3,40	32,18
PAED	77 24,8 42,8	194 62,6 51,3	22 7,1 36,1	16 5,2 23,2	1 0,3 10,0	310 44,4		-76,08	3,08	42,00
TOTALWERTE:	180 25,8	378 54,2	61 8,7	69 9,9	10 1,4	698 100,0				

$$\chi^2 = 26,61 ; p = 0,00 ; C = 0,19 ;$$

Zum Faktor "Resignative Fremdbestimmung" scheinen die WfB-Mitarbeiter vor allem die "repressive" Komponente beizutragen, die zwar vor echten Lebens- und Bildungsbedürfnissen des Geistigbehinderten resigniert, aber mit ihm durchaus "etwas vorhat". Die resignative Komponente dieses Faktors, die eine Reduzierung der Maßnahmen bei gleichzeitiger Respektierung eines eigenen Lebensraumes des Geistigbehinderten beinhaltet, geht dagegen scheinbar mehr auf das Votum der Sonderpädagogen zurück.

8.3.2.4. Faktor IV-GESG "Anpassung"

8.3.2.4.1. Darstellung des Faktors IV-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
60	Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man von ihm Leistungen verlangt:	. 608
29	Auch Geistigbehinderte haben die gesellschaftliche Pflicht zu arbeiten:	. 525
9	Die Behinderten müssen sich an die Spielregeln der Gesellschaft gewöhnen:	. 514
21	Leistungsanforderungen geben dem Geistigbehinderten Selbstbestätigung und Selbstvertrauen:	. 497
70	Geistigbehinderte müssen lernen, ohne dauernde Zuwendung des Betreuers zu arbeiten:	. 484
24	Geistigbehinderte müssen lernen, mit ihrer Behinderung zu leben:	. 376
1	Der Geistigbehinderte soll in der Werkstatt für Behinderte (WfB) das Bewußtsein haben, ein Arbeiter zu sein:	. 368
12	Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden:	. 366
17	Am Arbeitsplatz braucht der Geistigbehinderte eine straffe Führung:	. 362
73	Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit sind notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB:	. 358
45	Ein Behinderter mit guter Arbeitsleistung wird von seinen Arbeitskollegen mehr geschätzt als ein leistungsschwacher:	. 356
44	Die persönlichen Bedürfnisse des Geistigbehinderten müssen während der Arbeit zurückstehen:	. 343
2	Die Sonderschule muß ihre Behinderten gezielt auf die spätere Arbeitstätigkeit hin erziehen:	. 338
76	Der Arbeitslohn (Geld) ist für Geistigbehinderte von geringer Bedeutung:	.. 308

8.3.2.4.2. Interpretation

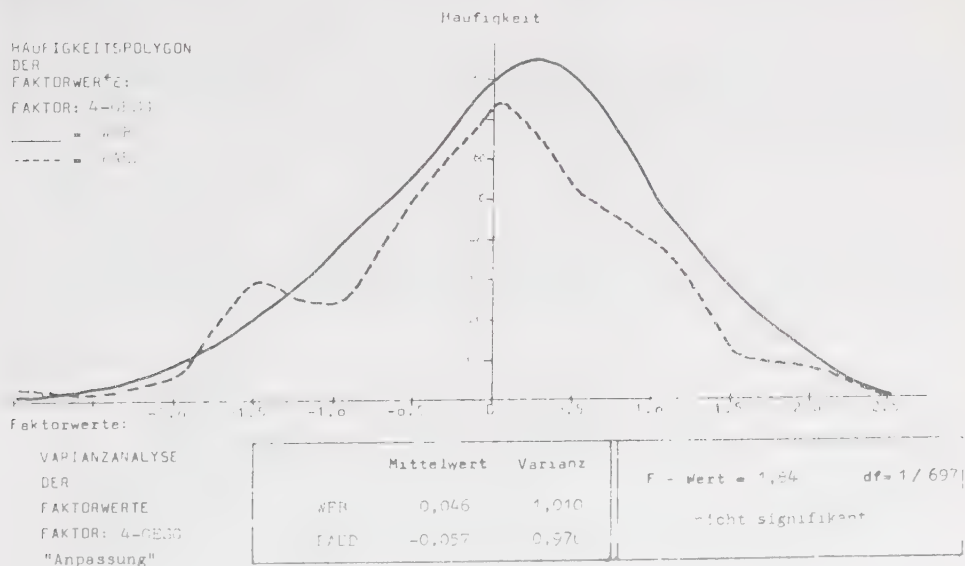
Dieser Faktor IV der Gesamtgruppe repräsentiert "Anpassung" an die Leistungsanforderungen der WfB und allgemeinen Normen der Gesellschaft. Die Anpassungsforderung wird damit begründet, daß die Einpassung in die geltenden Werthaltungen und Verhaltensregeln dem Geistigbehinderten Selbstvertrauen und Selbstbestätigung einbringen. Diese Einstellungsdimension

macht deutlich, daß als Kriterien für soziale Anerkennung und Statuszuweisung auch für die geistigbehinderten Menschen Leistung und Konformität angesetzt werden. Dies geschieht auch durch Personen, die täglich mit der persönlichen Problematik des Geistigbehinderten konfrontiert sind, die hauptsächlich dadurch produziert wird, daß er aufgrund einer organischen Schädigung in der Anpassung an "normale" Leistungen und Verhaltensweisen behindert ist. Dieser Faktor IV-GESG ist fast identisch mit F IV-WfB "Anpassung". Die relativ große Korrelation ($r = .569$) mit Faktor II in der Gesamtgruppe beschreibt den engen Zusammenhang von "Anpassung" und "beruflicher Rehabilitation". Faktor IV-GESG weist eine Split-half-Reliabilität von $r_{tt} = .768$ auf.

8.3.2.4.3. Unterschiedliche Einstellungen zu Faktor IV-GESG "Anpassung"

Die Anteile der beiden Untergruppen WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen an dieser Dimension "Anpassung" bzw. deren Stellungnahmen weisen laut Varianzanalyse der Faktorwerte keine signifikanten Unterschiede auf:

Abb. 17:



Die Kontrolle, ob einzelne an diesem Faktor hauptsächlich beteiligte Variablen, Unterschiede zwischen Pädagogen und WfB-Mitarbeitern aufdecken, brachte folgende Ergebnisse:

In der Frage, ob Geistigbehinderte sich daran gewöhnen müssen, daß man von ihnen Leistungen verlangt (Variable 60), unterscheiden sich Pädagogen und WfB-Mitarbeiter nicht signifikant voneinander. Die Frage nach der gesellschaftlichen Pflicht zu arbeiten (Variable 29), wird von WfB-Mitarbeitern auf dem 5 %-Niveau signifikant eher bejaht als von Pädagogen, wobei beide Gruppen mehrheitlich positiv antworten.

Die Variable 9 trennt dagegen die Untergruppen signifikanter:

Tabelle 98:

VARIABLE 9 Die Behinderten müssen sich an die Spielregeln der Gesellschaft gewöhnen:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	6 1,5 60,0	17 4,4 40,5	43 11,1 45,7	258 66,5 56,6	64 16,5 66,0	388 55,5
PAED	4 1,3 40,0	25 8,0 59,5	51 16,4 54,3	198 63,7 43,4	33 10,6 34,0	311 44,5
TOTALWERTE:	10 1,4	42 6,0	94 13,4	455 65,2	97 13,9	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
58,54	1,99	45,00
54,34	1,60	40,57

$$\chi^2 = 12,07 ; p = 0,01, C = 0,13,$$

Sehr entschieden befürworten beide Untergruppen eine Anpassung des Geistigbehinderten an die Spielregeln der Gesellschaft, jedoch die WfB-Mitarbeiter mit großer Sicherheit noch stärker.

In der Begründung dieser Anpassungsleistung unterscheiden sich WfB-Mitarbeiter und Pädagogen nicht voneinander, beide Gruppen rechtfertigen (zu 86 %) Leistungsanforderungen mit Selbstbestätigung und Selbstvertrauen auf Seiten des Behinderten (Variable 21).

Ebenso eindeutig (zu ca. 90 %) und einmütig verlangen WfB-Mitarbeiter und Pädagogen vom Geistigbehinderten, daß er ohne dauernde Zuwendung des Gruppenleiters zu arbeiten vermag (Variable 70).

"Anpassung" wird demnach von WfB-Mitarbeitern und Pädagogen relativ gleichstark verlangt. Wollte man Nuancen aufzeigen, dann müßte man der WfB-Gruppe eine kaum spürbar stärkere Tendenz zu Anpassungsforderungen zuschreiben. Eine kleine Gruppe unter den Sonderpädagogen lehnt "Anpassung" sogar mit großem Nachdruck ab (siehe das Häufigkeitspolygon Seite 225).

8.3.2.5. Faktor V-GESG "Spezialisierung"

8.3.2.5.1. Darstellung des Faktors V-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
16	Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein:	. 631
3	Geistigbehinderte sollen möglichst lange bei derselben Tätigkeit bleiben:	. 630
54	Geistigbehinderte sollen nur für <u>einen</u> Tätigkeitsbereich ausgebildet und angelernt werden:	. 613
43	Ein Behinderter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können:	-. 585
5	Die gleichmäßige Serienfertigung entspricht den Geistigbehinderten am besten:	. 399
34	Die WfB soll zugleich Freizeitheim für ihre Behinderten sein:	. 355
13	Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden:	. 326

8.3.2.5.2. Interpretation

Auch dieser Faktor erfaßt eine eindeutige Einstellungsdimension: Sowohl der Geistigbehinderte als auch die WfB solle sich auf wenige, einfache, gleichförmige und langdauernde Serienfertigungen spezialisieren. Dieselbe Dimension wurde auch in den Faktorenanalysen der Gruppe WfB (F VI) gefunden. Es ist deshalb nicht schwer, diesen Faktor als "Spezialisierung" zu interpretieren. Er hängt eng zusammen mit F III-GESG "Resignative Fremdbestimmung" ($r_{V/III} = .419$), was besagt, daß Personen, deren Einstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter mit "Resignation" und "repressiven Tendenzen" zu umschreiben sind, sich auch dafür aussprechen, daß "Geistigbehinderte möglichst lange bei derselben Tätigkeit bleiben".

8.3.2.5.3. Unterschiedliche Einstellungen zu Faktor V-GESG "Spezialisierung"

Die Varianzanalyse der Faktorwerte bringt einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den beiden Untergruppen hinsichtlich des Faktors "Spezialisierung" zum Vorschein:

Die entsprechende Abbildung siehe nächste Seite!

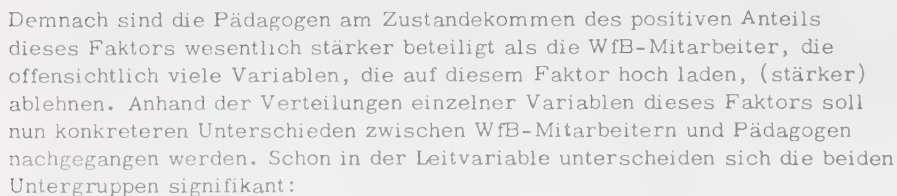


Tabelle 99:

VARIABLE	16	Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein:
----------	----	--

HAUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	110 10,1 75,8	191 4,6 81,1	37 9,6 55,3	3 3,6 54,5	10 2,6 47,6	305 55,8
PAED	12,4 11,1	4,0 3,1	74 24,3 66,7	57 19,3 61,5	11 3,1 52,4	305 44,2

Tendenzmaße		
MA	A	K
-59,66	3,21	25,70
-34,13	1,56	13,83

TOTALWERTE: 21,6

Demnach lehnen die WfB-Mitarbeiter eine Spezialisierung der WfB auf wenige Produktionsarten eindeutiger (zu 80 %) ab als die Pädagogen (nur zu ca. 60 %). Zusätzlich sind sich dabei die WfB-Mitarbeiter ihrer Meinung wesentlich sicherer als die Pädagogen. Eine leichte Tendenz ($p = 0.09$) in Variable 3 deutet auch darauf hin, daß WfB-Mitarbeiter sich stärker dagegen aussprechen, Geistigbehinderte möglichst lange bei derselben Tätigkeit zu belassen. Ebenso eindeutiger wenden sich WfB-Mitarbeiter gegen die Regelung, Geistigbehinderte nur für einen Tätigkeitsbereich auszubilden. Siehe dazu folgende Tabelle:

Tabelle 100:

VARIABLE 54 Geistigbehinderte sollen nur für einen Tätigkeitsbereich ausgebildet und angelernt werden:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	STARK AB	AB					MA	A	K
WFB	141 36,5 66,8	198 51,3 52,5	17 4,4 34,0	22 5,7 47,8	8 2,1 61,5	386 55,4	-76,48	5,94	33,84
PAED	70 22,5 33,2	179 57,6 47,5	33 10,6 66,0	24 7,7 52,2	5 1,6 30,5	311 44,6	-63,29	2,57	33,54
TOTALWERTE:	211 30,3	377 54,1	50 7,2	46 6,6	13 1,9	597 100,0	$\chi^2 = 22,94$; $p = 0,00$, $c = 0,18$		

Die Gegenfrage, Variable 43, die auf Faktor "Spezialisierung" mit -.585 lädt, brachte folgendes Ergebnis:

Tabelle 101:

VARIABLE 43 Ein Behinderter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	STARK AB	AB					MA	A	K
WFB	4 1,0 57,1	23 5,9 27,1	17 4,4 21,3	215 55,4 61,5	29 33,2 72,5	388 55,5	74,1	5,94	36,1
PAED	3 1,0 42,1	62 19,9 72,5	63 20,3 78,8	134 41,1 50,4	49 15,8 1,1	311 44,5	23,1	2,57	33,54
TOTALWERTE:	7 1,0	85 12,2	80 11,4	349 49,2	3 25,5	699 100,0	$\chi^2 = 9,16$; $p = 0,00$, $c = 0,18$		

Damit unterstützen ca. 90 % der WfB-Mitarbeiter gegenüber ca. 60 % der Pädagogen einen vielseitigen Einsatz des Behinderten in der WfB. (c = 0,18)

Ablehnung sind die Befürworter einer Spezialisierung des Behinderten unter den Pädagogen noch relativ hoch. Zuletzt soll noch die Einstellung zur gleichmäßigen Serienfertigung untersucht werden:

Tabelle 102:

VARIABLE 5 Die gleichmäßige Serienfertigung entspricht dem Geistigbehinderten am besten:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB		LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
								MA	A	K
WFB	21	78	49	161	79	388	55,8	31,81	3,15	13,67
	5,4	20,1	12,6	41,5	20,4					
	45,7	54,2	45,4	54,9	76,0					
PACD	25	66	59	132	25	307	44,2	17,35	2,02	15,05
	8,1	21,5	19,2	43,0	8,1					
	54,3	45,8	54,6	45,1	24,0					
TOTALWERTE:	45	144	108	293	104	695	100,0	$\chi^2 = 24,06$; $p=0,000$; $t = 0,18$		
	6,6	20,7	15,5	42,2	15,0					

Hier sind sich Pädagogen und WfB-Mitarbeiter weitgehend einig, wenn auch die Unterstützung dieser Behauptung bei den WfB-Mitarbeitern kräftiger ausfällt.

Laut Varianzanalyse der Faktorwerte ist der positive Anteil der Gruppe der Sonderpädagogen am Faktor "Spezialisierung" größer (Mittelwert = 0.363) als jener der WfB-Mitarbeiter (Mittelwert = -0.291). Der durchgängige Unterschied zwischen beiden Gruppen in den einzelnen Variablen besteht darin, daß Pädagogen zwar auch überwiegend, aber weniger eindeutig als die WfB-Gruppe eine "Spezialisierung" ablehnen, während eine relativ große Gruppe von WfB-Mitarbeitern "Spezialisierung" nachdrücklich verwerfen. Siehe auch das Häufigkeitspolygon Seite 228.

8.3.2.6. Faktor VI -GESG "Unterricht"

8.3.2.6.1. Darstellung des Faktors VI-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
20	In der WfB sollen die Behinderten einen allgemeinbildenden Unterricht erhalten:	. 603
15	Lesen und Schreiben soll in der WfB ständig geübt werden:	. 591
65	Die handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung:	. 573
46	Auch Geistigbehinderte sollen die wichtigsten Gesetze aus der Physik kennen:	. 530
5	Die gleichmäßige Serienfertigung entspricht den Geistigbehinderten am besten:	-. 384
67	Es ist die Aufgabe der WfB, für ihre Behinderten Kontaktmöglichkeiten zu Nichtbehinderten-Gruppen zu schaffen:	. 334
66	Gruppenleiter zu sein ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe:	. 332
13	Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden:	. 325
1	Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung:	-. 302

8.3.2.6.2. Interpretation

Dieser Faktor fand sich in fast gleicher Struktur bereits in der Stichprobe "WfB-Mitarbeiter" als Faktor V-WfB "Unterricht" und wurde dort bereits eingehender umschrieben. Die ersten 5 Leitvariablen sind in beiden Faktoren identisch, wenn sich auch ihre Positionen geringfügig verschoben haben. Auch der Faktor VI-GESG faßt Variablen zusammen, die Bildungsbemühungen für den Geistigbehinderten intendieren. Allerdings wird auch hier "Bildung" nicht im umfassenden Sinne als Förderung der Gesamtpersönlichkeit zum Ausdruck gebracht (die entsprechende Variable Nr. 27 fehlt in diesem Faktor), sondern wieder mehr als organisierter Unterricht aufgefaßt. Deshalb wird auch dem Faktor VI-GESG der Arbeitsterminus "Unterricht" zugeteilt.

Dieser Faktor "Unterricht" korreliert relativ hoch positiv mit Faktor I-GESG "Soziale und personale Integration" ($r_{VI/I} = .540$), jedoch negativ mit F II-GESG "Berufliche Rehabilitation". Damit ist die theoretische Behauptung (siehe Abschnitt 4.3.) wonach mit beruflicher Rehabilitation allgemein nicht Berufsbildung u.a. in Form von Unterrichtsangebot, sondern als Einpassung in das Erwerbsleben verstanden wird, empirisch bestätigt worden.

Die Split-half-Reliabilität dieses Faktors VI-GESG beträgt = .597.

8.3.2.6.3. Unterschiedliche Einstellungen zu Faktor VI-GESG "Unterricht"

Dieser Faktor, der als organisierter "Unterricht" in der WfB interpretiert wurde, trennt von allen Faktoren der Gesamtgruppe am schärfsten zwischen den Pädagogen und WfB-Mitarbeitern.

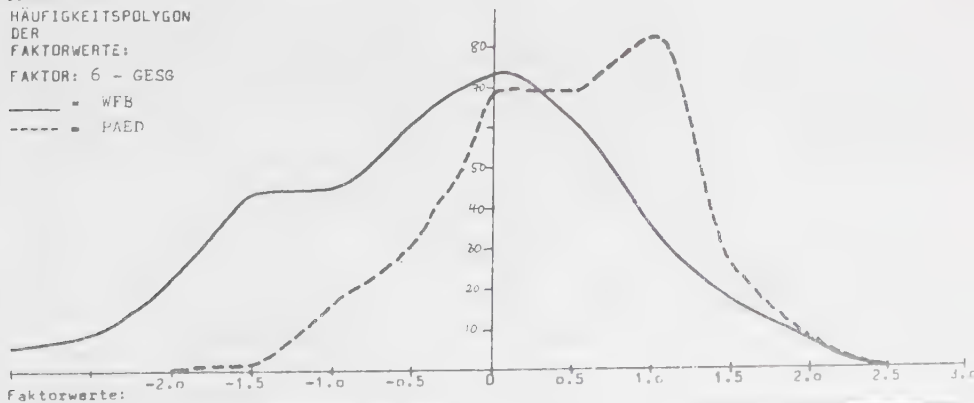
Aus der Varianzanalyse der Faktorwerte im Faktor VI-GESG:

Abb. 19:

HÄUFIGKEITSPOLYGON
DER
FAKTORWERTE:

FAKTOR: 6 - GESG

— WfB
- - - PAED



VARIANZANALYSE
DER
FAKTORWERTE
FAKTOR: 6-GESG
"Unterricht"

	Mittelwert	Varianz	F - wert = 116,98 df=1 / 697
WfB	-0,388	1,114	
PAED	0,422	0,523	**** hoch signifikant

Das Ergebnis weist aus, daß der positive Teil des Faktors "Unterricht" mit großem Übergewicht von der Gruppe der Sonderpädagogen kreiert wurde, während die WfB-Mitarbeiter sich zum größeren Teil ablehnend und mitunter sogar stark ablehnend verhalten. Dies überrascht insofern, als bei der Faktorenanalyse der Untergruppe WfB bereits ein "Unterrichts"-faktor extrahiert werden konnte, die WfB-Mitarbeiter also bereits ihr Votum für einen "Unterricht" in der WfB abgegeben haben. Dieser scheinbare Widerspruch erklärt sich dadurch, daß dort die WfB-Mitarbeiter für sich betrachtet wurden, während sie hier den Sonderpädagogen gegenübergestellt werden. Im Vergleich zu den Pädagogen, die sehr stark für "Unterricht" in der WfB plädieren, fällt ihr Votum zugunsten des "Unterrichts" jedoch (relativ) schwach aus. Die Analysen von einzelnen Leitvariablen dieses Faktors werden die Relativität, die den mittleren Faktorwerten der zu vergleichenden Untergruppen anhaftet, noch aufweisen. Ein erstes Beispiel hierzu liefert die Verteilung in der Leitvariable Nr. 20.

Tabelle 103:

VARIABLE 20 In der WfB sollen die Behinderten einen allgemeinbildenden Unterricht erhalten:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	7 1,8 100,0	80 20,6 84,2	49 12,6 62,8	178 45,9 50,6	74 19,1 44,3	388 55,5
PAED	0 0,0 0,0	15 4,8 15,8	39 9,3 37,2	174 55,9 49,4	93 29,9 55,7	311 44,5
TOTALWERTE:	7 1,0	95 13,6	78 11,2	352 50,4	167 23,9	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
3,23	3,02	19,16
73,38	2,18	35,38

$$\chi^2 = 50,94 ; p = 0,00, c = 0,26$$

Damit fordern zwar beide Untergruppen mit großen Mehrheiten einen allgemeinbildenden Unterricht für die Behinderten in der WfB, die Pädagogen tun dies jedoch noch nachdrücklicher (MA = 73,38), entschiedener (A = 2,18) und einheitlicher (K = 35,38). Ein ähnliches Bild ergibt die Kreuztabellierung der Variable 15:

Tabelle 104:

VARIABLE 15 Lesen und Schreiben soll in der WfB ständig geübt werden:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	47 12,1 60,1	110 28,4 60,1	83 21,4 50,2	110 28,4 50,5	38 9,8 20,5	388 55,5
PAED	21 6,8 30,9	67 21,5 37,9	82 26,4 49,7	108 34,7 49,5	33 10,6 46,5	311 44,5
TOTALWERTE:	68 9,7	177 25,3	165 23,6	218 31,2	71 10,2	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
1,81	1,83	6,15
12,51	1,35	9,98

$$\chi^2 = 12,43 ; p = 0,01, c = 0,13$$

Die Umstrittenheit der Frage nach der Bedeutung der sog. Kulturtechniken kommt hier deutlich zum Ausdruck: geringe Ambitendenz, geringe Konformität in beiden Untergruppen. Trotzdem scheinen die Pädagogen sich noch nachdrücklicher für den Erhalt des Lesens und Schreibens durch permanentes Üben in der WfB einsetzen zu wollen. Zur empirischen Dimension "Unterricht" zählt auch die Variable 65 (Ladung .573).

Tabelle 105:

VARIABLE 65 Die handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
WFB	37 2,6 12,1	137 55,6 73,7	86 22,3 47,5	88 22,9 44,7	37 9,6 42,5	385 55,6	-9,86	1,71	9,10
PAED	5 1,6 11,9	49 15,9 26,1	95 30,8 52,5	109 35,4 55,3	50 16,2 57,5	308 44,4	23,56	0,97	13,48
TOTALWERTE:	42 6,1	186 26,8	181 26,1	197 28,4	87 12,6	693 100,0			

$$\chi^2 = 62,86 ; p = 0,00; C = 0,29 ;$$

Während die WfB-Gruppe eine handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen eher ablehnt und damit auch ein Bekenntnis zur industriellen Serienfertigung und Produktivität zum Ausdruck bringt, votieren die Pädagogen eindeutig zugunsten der handwerklichen Arbeit, die mehr Lernanreize enthalten würde.

8.3.2.7. Faktor VII-GESG "Anregungen"

8.3.2.7.1. Darstellung des Faktors VII-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
72	Der Schwerstbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe "mitarbeiten", damit er teilhat am gemeinsamen Produkt:	. 553
35	Sobald ein Behinderter einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er an eine neue Tätigkeit heranzuführen:	. 516
19	Das Lohnbewußtsein des Behinderten ist ausschlaggebend für seine Arbeitsleistung:	. 475
36	Die Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten sollen die des Durchschnittsbürgers sein:	. 415
13	Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden:	-. 322
39	Geistigbehinderte sollen möglichst viel allein an die Öffentlichkeit gehen:	. 307
40	Die Sonderschule für Geistigbehinderte muß vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren:	. 301

8.3.2.7.2. Interpretation

Dieser Faktor VII-GESG verrät zunächst keine eindeutige Einstellungsdimension. Ein gemeinsames Merkmal der Leitvariablen dieses Faktors könnte darin zu sehen sein, daß in jeder eine Anregung an den Geistigbehinderten intendiert wird. Besonders der Schwerstbehinderte soll die Chance des Mitgeführtwerdens bekommen. Für die leistungsfähigeren Behinderten wird an permanenten Erfahrungszuwachs, an Lohnbewußtsein und "normale" Konsumbedürfnisse gedacht. Dieser Faktor hat weniger mit "sozialer und personaler Integration" ($r = .077$) zu tun als vielmehr mit "Anpassung" ($r = .271$) und "beruflicher Rehabilitation" ($r = .256$). Er intendiert Maßnahmen, die sich eher mit "Spezialisierung" ($r_{VII/V} = -.139$) widersprechen. Offensichtlich meint er auch etwas anderes als "Unterricht" ($r_{VII/VI} = -.129$).

Die Leitvariable 72 fungierte auch in F VIII-WfB als Leitvariable, dort wurde der Faktor "Integration des Schwerstbehinderten" benannt.

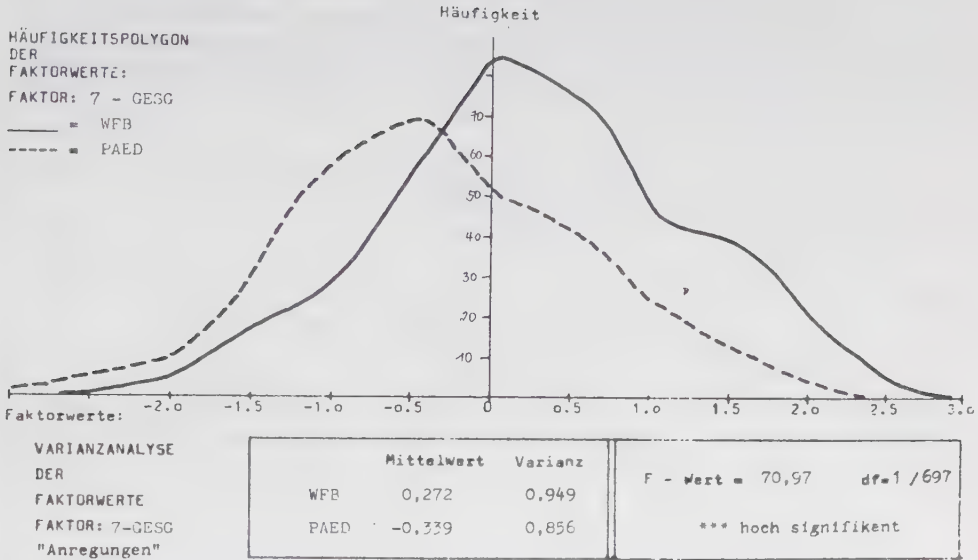
Die Variable 13, die im Faktor VIII-WfB an zweiter Position stand und durch das negative Vorzeichen ihres Ladungswertes wesentlich zur Interpretation beitrug, erscheint in diesem Faktor VII-GESG mit positiven Vorzeichen an fünfter Position. Dadurch scheint dieser Faktor gewisse theoretische Widersprüche zu enthalten, die nicht ohne weiteres erklärt werden können. Er steht auch in keinen nennenswerten Zusammenhängen mit anderen Faktoren. Stützt man die Interpretation des Faktors nur auf die ersten 4 Leitvariablen, dann scheint der Begriff "progressive Anregungen ohne Konzept" am ehesten einen gemeinsamen Nenner abzugeben. Die Reliabilität, nach dem Split-half-Verfahren berechnet, beträgt für diesen Faktor $r_{tt} = .518$.

5.3.2.7. Unterschiedliche Einstellungen zwischen Pädagogen und WfB-Mitarbeitern im Faktor VII-GESG "Anregungen"

Diese Einstellungsdimension, die mehrere progressive Intentionen der Behindertenbetreuung beinhaltet, ohne eine eindeutige definierbare Konzeption auszudrücken, wird hauptsächlich von den WfB-Mitarbeitern vertreten, wie die folgende Abbildung zeigt:

Abbildung 20 siehe nächste Seite!

Abb. 20:



Diese Tabelle besagt, daß sich die Pädagogen zu diesem Faktor eher ablehnend und nur zu einem kleinen Teil mit den WfB-Mitarbeitern zustimmend verhalten. Die "progressiven Intentionen" stammen offensichtlich von den WfB-Mitarbeitern, die Pädagogen können ihnen darin nicht folgen. Im einzelnen treten diese Differenzen auch bei der Beantwortung der Leitvariablen dieses Faktors zutage:

Tabelle 106:

VARIABLE 72 Der Schwerstbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe "mitarbeiten", damit er teilhat am gemeinsamen Produkt:

HAUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	10 3,9 41,1	18,2 51,4	53 15,7 41,1	192 49,5 11,5	6 1,2 66,3	388 5,1
PAED	17 2,5 58,1	69 19,2 1,5	75 24,5 54,9	120 39,7 18,5	20 1,7 1,1	31 4,1
TOTALWERTE:	38 4,6	142 20,7	128 18,5	312 44,7	26 1,1	626

Tendenzmaße		
MA	A	K
35,40	1,77	21,64
10,02	1,48	13,15

$\chi^2 = 21,11$ $p = 0,02$ ($\alpha = 0,1$)

Zwar stimmen auch die Pädagogen der Integration des Schwerstbehinderten in den Arbeitsprozeß zu , jedoch wesentlich schwächer und unentschlossener (A = 1,48 "unentschieden" = 24 %) als die WfB-Mitarbeiter. In Variable 11 äussern zwar die Pädagogen (zu 80 % gegenüber ca. 70 % der WfB-Gruppe), daß die WfB auch für solche Behinderte da sei, die keine produktive Arbeit leisten, sprechen sich aber in Variable 13 im Gegensatz zu den WfB-Mitarbeitern (MA = 7,52) eindeutig für die Bildung von Leistungsgruppen in der WfB aus (MA = 42,91). Die an Bedürfnissen des Schwerstbehinderten orientierte Maßnahme, ihn in die Arbeitsgruppen zu integrieren, wird von den Pädagogen nicht gesehen.

Ebenso wenig wird von den Pädagogen die Möglichkeit permanenten Lernanreizes durch Wechsel der Arbeitstätigkeit erkannt, wie die Verteilung der Variable 35 zeigt:

Tabelle 107:

VARIABLE 35 Sobald ein Behinderter einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er an eine neue Tätigkeit heranzuführen:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
WFB	25 6,4 48,1	134 34,5 58,5	58 14,9 43,2	127 32,7 60,8	44 11,7 11,7	388 55,7			
PAED	27 8,4 51,9	121 31,1 47,5	60 15,5 50,8	82 20,0 49,2	16 4,3 29,0	300 44,3			
TOTALWERTE:	52 7,5	255 36,6	118 17,0	209 30,0	62 8,9	696 100,0			

$\chi^2 = 12,33 ; p = 0,01 ; c = 0,12$

Während die WfB-Mitarbeiter insgesamt einen häufigen Wechsel der Tätigkeit schwach befürworten, wird ein solcher von den Pädagogen deutlich abgelehnt. Dies deckt sich mit den oben (in Abschn. 8.3.2.5.) getroffenen Feststellungen, daß die Pädagogen mehr für eine "Spezialisierung des Geistigbehinderten" auf lang dauernde Serienfertigung plädieren.

Eine weitere Frage wird von den beiden Untergruppen signifikant unterschiedlich gesehen:

Tabelle 108:

VARIABLE 19 Das Lohnbewußtsein des Behinderten ist ausschlaggebend für seine Arbeitsleistung

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
WFB	36 8,8 54,5	106 27,1 50,1	90 23,3 50,3	123 31,8 60,4	35 9,0 60,1	387 55,4			
PAED	20 9,5 45,5	111 37,6 50,1	84 28,6 49,5	68 20,9 34,5	11 3,5 21,0	311 44,6			
TOTALWERTE:	56 9,0	217 31,8	174 25,6	191 26,9	46 6,6	698 100,0			

$\chi^2 = 23,47 ; p = 0,00 ; c = 0,18$

Demnach sehen die WfB-Mitarbeiter im Arbeitslohn mit schwacher Mehrheit eine Motivation für den Behinderten, während die Pädagogen das Lohnbewußtsein als Arbeitsmotor verwerfen. Ob diese Ablehnung aufgrund der bei Geistigbehinderten oft zu beobachtenden Unfähigkeit, den Umgang mit Geld zu beherrschen, oder aus mehr moralischen Motiven geschieht, bleibt dabei eine offene Frage. In einem durchaus logischen Zusammenhang zur Frage des Lohnbewußtseins steht die Variable 36.

Tabelle 109:

VARIABLE 36 Die Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten sollen die des Durchschnittsbürgers sein:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
							MA	A	K
WFB	19 4,9 63,3	55 14,2 46,6	63 16,3 42,9	217 56,1 61,8	33 8,5 67,3	387 55,7	38,08	2,15	29,35
PAED	11 3,6 36,7	63 20,5 53,4	84 27,3 57,1	134 43,5 38,2	16 5,2 32,7	308 44,3	17,90	1,25	19,83
TOTALWERTE:	30 4,3	118 17,0	147 21,2	351 50,5	49 7,1	695 100,0	$\chi^2 = 22,51$; $p = 0,00$; $E = 0,17$;		

Dem Arbeiten um des Lohnes willen entspricht hier die Angleichung an die Konsumbedürfnisse des Durchschnittsbürgers. Beide Untergruppen heißen diese "Normalisierung" des Geistigbehinderten gut, wobei dies allerdings die WfB-Mitarbeiter überzeugter tun und die Pädagogen darüber sich z.T. (27,7 % unentschieden!) noch keine Meinung gebildet haben.

Bei den in Faktor VII-GESG in Erscheinung tretenden "progressiven" Ideen und Absichten, können bzw. wollen die Pädagogen nicht recht mitziehen. Was solche optimistischen Erwartungen bzw. Anforderungen zur "Normalisierung" des Geistigbehinderten betrifft, äussern sich die Pädagogen viel skeptischer als die WfB-Mitarbeiter.

8.3.2.8. Faktor VIII-GESG "Normalisierung"

8.3.2.8.1. Darstellung des Faktors VIII-GESG

8.3.2.8.1 Darstellung des Faktors VIII - GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
25	Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben:	. 623
50	Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben:	-. 509
39	Geistigbehinderte sollen möglichst viel allein in die Öffentlichkeit gehen:	. 439
64	Die Sonderschule hat bisher die Geistigbehinderten zu sehr geschützt und verwöhnt:	. 434

8.3.2.8.2. Interpretation

Faktor VIII der Gesamtgruppe ist wieder schlüssig. Er intendiert eine "Normalisierung" der Geistigbehinderten hinsichtlich der zwischengeschlechtlichen Beziehungen und seiner gesellschaftlichen Stellung. Da F VIII-GESG mit "Resignative Fremdbestimmung" ($r = -.283$) negativ korreliert, bringt er eher eine optimistische Einstellung zum Ausdruck. Hier wird für eine Ausweitung des Lebensbereiches des Geistigbehinderten gestimmt. Jedoch intendiert "Normalisierung" scheinbar Ziele, die nicht "Soziale und personale Integration" meinen ($r_{VIII/I} = -.023$) und etwas anderes, als mit "Unterricht" angestrebt wird ($r_{VIII/VI} = -.207$).

"Normalisierung" umfaßt hier also nicht den gesamten Lebensbereich des Geistigbehinderten, sondern eben nur den oben genannten Ausschnitt, den sexuellen Bereich und gesellschaftlichen Bezug.

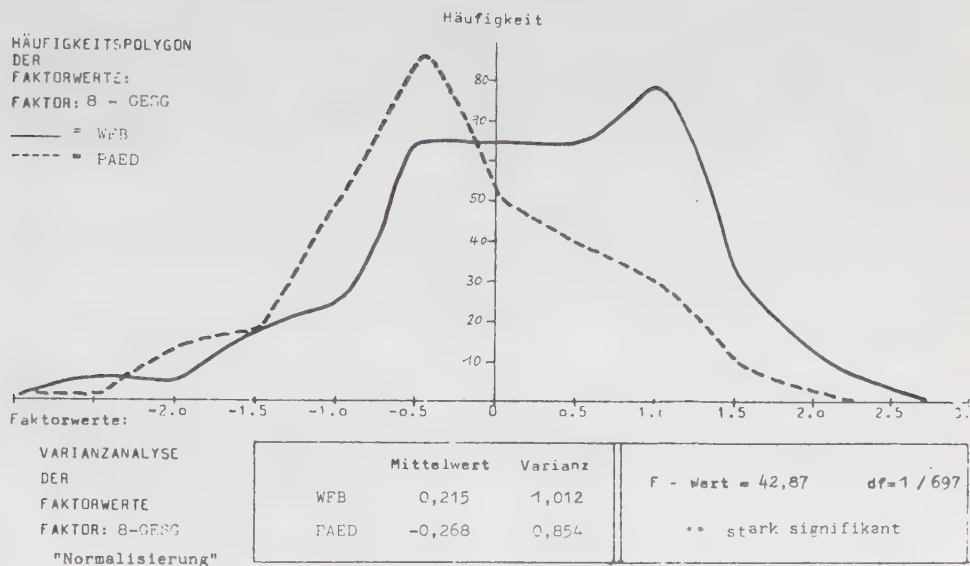
Die Split-half-Reliabilität dieses Faktors beträgt $r_{tt} = .533$.

8.3.2.8.3. Unterschiedliche Einstellungen von WfB-Mitarbeitern und Pädagogen zu "Normalisierung" (Faktor VIII-GESG)

Zur Dimension "Normalisierung" des Geistigbehinderten im sexuellen Bereich und gesellschaftlichen Bezug nahmen die beiden Untergruppen wie folgte Stellung:

Abbildung 21 siehe nächste Seite!

Abb. 21:



Zur Einstellungsdimension "Normalisierung" verhalten sich WfB-Mitarbeiter in prägnanter Deutlichkeit zustimmend, während die Pädagogen ebenso eindeutig "Nein" sagen. Jedoch gibt es eine Gruppe von WfB-Mitarbeitern, die auch schwach ablehnen. Der statistische Unterschied zwischen den beiden Untergruppen ist stark signifikant.

Diese festgestellte Unterschiedlichkeit zwischen WfB-Mitarbeitern und Pädagogen kann durch die Analyse einzelner relevanter Variablen noch differenziert und konkretisiert werden. Zunächst liegen beide Untergruppen in den Fragen zur Normalisierung des Geistigbehinderten im sexuellen Bereich gar nicht weit auseinander. In Variable 25 äussern WfB-Mitarbeiter häufiger als Pädagogen die Meinung, geistigbehinderte Erwachsene könnten bzw. sollten wie Eheleute zusammenleben. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($p = 0.06$), der Anteil von "unentschieden" ist in beiden Gruppen ungewöhnlich hoch (über 30 %). Ebenso "einig" sind sich WfB-Mitarbeiter und Pädagogen in der Ablehnung der Aussage 50: Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben (jeweils über 70 % Ablehnungen). Auch die gemeinsame Ablehnung der Behauptung 41 (enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten stören in der WfB) deutet auf eine grundsätzliche Offenheit beider Untergruppen für eine "Normalisierung" des Geistigbehinderten im sexuellen Bereich hin. Die Differenzen hinsichtlich der "Normalisierung" treten erst bei den weiteren Variablen auf.

Die erste Variable betrifft den Bezug der Geistigbehinderten zur Öffentlichkeit:

Tabelle 110:

VARIABLE 39 Geistigbehinderte sollen möglichst viel allein in die Öffentlichkeit gehen:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	9 2,3 50,0	79 20,4 47,0	91 23,5 48,4	171 44,2 63,1	37 9,6 69,8	337 55,4
PAED	9 2,9 50,0	89 28,6 53,0	97 31,2 51,6	100 32,2 36,9	16 5,1 30,2	311 44,6
TOTALWERTE:	18 2,6	168 24,1	188 26,9	271 38,8	53 7,6	698 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
23,79	1,48	18,55
3,99	1,09	15,93

$$\chi^2 = 19,66 ; p = 0,00; C = 0,16$$

WfB-Mitarbeiter trauen Geistigbehinderten mehr zu als die Pädagogen bzw. sehen den möglichen Rahmen der gesellschaftlichen Integration wesentlich weiter gefaßt als dies die Pädagogen tun. Letztere halten soziale Integration (und Geborgenheit) Geistigbehinderter nur in kleinen Gruppen realisierbar, in Variable 56 unterscheiden sie sich hierin hoch signifikant von den WfB-Mitarbeitern. Die WfB-Mitarbeiter sind - was die "Normalisierung" des Geistigbehinderten betrifft - offensichtlich optimistischer und progressiver. Diese Normalisierung halten sie - wie in Abschnitt 8.3.2.4. dargelegt wurde - auf dem Weg der Anpassung des Geistigbehinderten an die geltenden Normen für realisierbar bzw. für wünschenswert. Diesbezüglich hat die Sonderschule bisher die Geistigbehinderten nach Meinung der WfB-Mitarbeiter bisher eher zu sehr beschützt und verwöhnt, wie Variable 64 zeigt.

Tabelle 111:

VARIABLE 64 Die Sonderschule hat bisher die Geistigbehinderten zu sehr beschützt und verwöhnt:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	21 5,4 55,0	102 26,4 43,4	142 36,4 70,0	86 22,1 68,8	35 9,1 10,0	346 55,4
PAED	82 20,3 75,0	133 32,8 56,0	61 15,6 30,0	39 10,1 31,2	15 4,0 30,0	311 44,6
TOTALWERTE:	84 12,1	235 33,7	203 29,1	125 17,9	50 7,2	697 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-0,5	2,05	16,45
-15,82	1,11	1,11

$$\chi^2 = 75,89 ; p = 0,00; C = 0,51$$

Insgesamt wagen die WfB-Mitarbeiter kein klares Urteil über die Arbeit der Sonderschule ($A = 0.85$, der Anteil von "unentschieden" ist sehr hoch). Die Pädagogen zeigen sich dagegen ihrer Konzeption sicher und lehnen einen solchen Vorwurf nachdrücklich ab. Damit ist die Unterschiedlichkeit bezüglich einer "Normalisierung" des Geistigbehinderten zwischen WfB-Mitarbeitern und Pädagogen aufgewiesen: Beide wollen im Grunde den Geistigbehinderten "normalisieren", die Pädagogen jedoch innerhalb eines geschützten Lebensraumes, die WfB-Mitarbeiter aber durch Eingliederung in das allgemeine gesellschaftliche Leben.

8.3.2.9. Faktor IX-GESG "Geschützte Arbeit"

8.3.2.9.1. Darstellung des Faktors IX-GESG

Nr.	Wortlaut der Leitvariablen	Ladung
1	Der Geistigbehinderte soll in der Werkstatt für Behinderte (WfB) das Bewußtsein haben, ein Arbeiter zu sein:	. 417
48	Die Entlohnung nach dem Leistungsprinzip widerspricht dem Geist der Arbeitsgemeinschaft:	. 381
74	In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist:	. 373
58	Jeder Behinderte soll entsprechend seiner Arbeitsleistung bezahlt werden:	- . 303

8.3.2.9.2. Interpretation

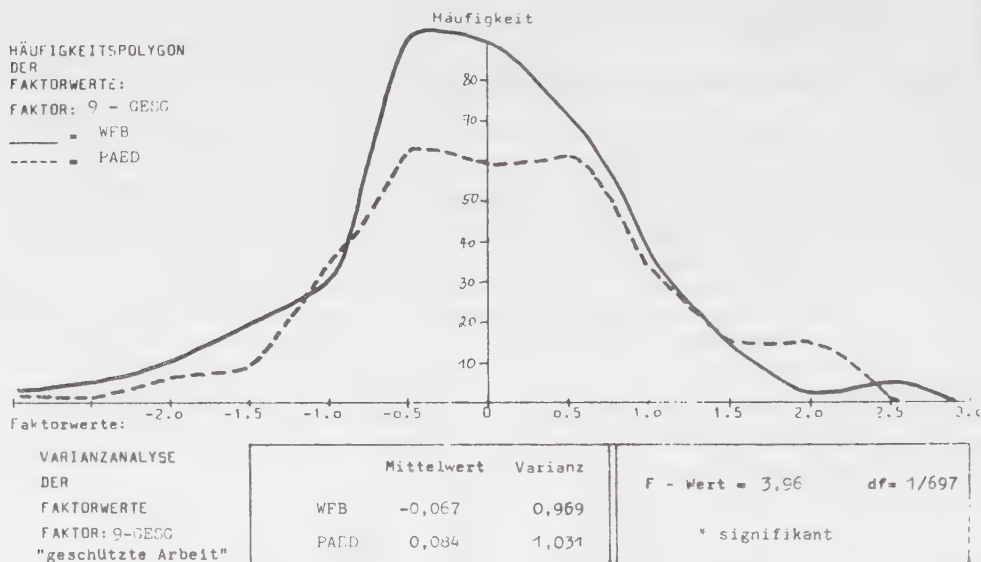
Diese Dimension tauchte als eigener Faktor weder bei der Gruppe WfB noch bei der Gruppe der Pädagogen auf. Die Variablen 1 und 74 tragen jedoch zum WfB-Faktor VII "Normalisierung" bei, die Variablen 48 und 58 dagegen sind auch Leitvariablen im Faktor III-WfB "Produktivität", allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Die Variablen 48 und 58 sind auch Leitvariablen in F VI-PAED "Arbeit als Therapie". Da dieser Faktor zudem einen negativen Zusammenhang aufweist zu Faktor "berufliche Rehabilitation" ($r = -.299$), einen positiven jedoch zu "sozialer und personaler Integration" ($r = .284$) und zu "Unterricht" ($r = .168$), dürfte er eine Intention beinhalten, die mit "Geschützte Arbeit" bezeichnet werden soll.

Die Split-half-Reliabilität von $r_{tt} = -.135$ würde Faktor IX-GESG als ein Artefakt ausweisen, wäre sie nicht auch darauf zurückzuführen, daß deren wenige Leitvariablen im Fragebogen gänzlich ungleich verteilt sind.

8.3.2.9.3. Unterschiedliche Einstellungen von WfB-Mitarbeitern und Pädagogen zur "Geschützten Arbeit" (Faktor IX-GESG)

Diese Dimension schließt die Variablen zusammen, die ausdrücken, daß der Behinderte in der WfB einen Arbeitsplatz finden soll, der jedoch frei von den Leistungszusammenhängen des allgemeinen Arbeitsmarktes und folglich ein geschützter Arbeitsplatz sein soll. Darin sind sich WfB-Mitarbeiter und Pädagogen weitgehend einig.

Abb. 22:



Ein signifikanter Unterschied zwischen den Untergruppen erscheint erst auf dem 5 %-Niveau. Er beruht dann hauptsächlich darauf, daß vor allem eine kleine Gruppe von Pädagogen den "Geschützten Arbeitsplatz" sehr betont fordert, während das Gros der WfB-Mitarbeiter sich gegenüber dieser Intention reserviert verhält.

Zudem ist die Zahl, die den geschützten Arbeitsplatz eindeutig ablehnen, bei der WfB-Gruppe größer als bei der PAED-Gruppe. Wie unterscheiden sich die beiden Untergruppen nun in der Leitvariable 1 dieses Faktors, die behauptet, der Geistigbehinderte solle in der WfB das Bewußtsein haben, ein Arbeiter zu sein?

Es besteht kein signifikanter Unterschied, beide Gruppen stimmen dieser Aussage stark (zu je 90 %) zu. Erst die folgende Variable 48 trennt die Untergruppen signifikant voneinander.

Tabelle 112:

VARIABLE 48 : Die Entlohnung nach dem Leistungsprinzip widerspricht dem Geist der Arbeitsgemeinschaft :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	33 8,5 73,3	164 42,4 62,8	69 17,8 48,9	87 22,5 44,4	34 8,8 63,0	387 55,5
PAED	12 3,9 26,7	97 31,3 37,2	72 23,2 51,1	109 35,2 55,6	20 6,5 37,0	310 44,5
TOTALWERTE:	45 6,5	261 37,4	141 20,2	196 28,1	54 7,7	697 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-16,22	2,24	14,36
4,99	1,65	15,11

$$\chi^2 = 24,96 ; p=0,00 ; C=0,18 ;$$

Damit sehen die WfB-Mitarbeiter in ihrer Arbeit keinen Gegensatz zwischen dem Leistungsprinzip und dem Charakter der Arbeitsgemeinschaft eines geschützten Arbeitsplatzes. Allerdings betrachten immerhin über 30 % der WfB-Mitarbeiter diese beiden Prinzipien als unvereinbar. Dem gegenüber bestätigen die zum Teil noch unentschlossenen Pädagogen den oben genannten Widerspruch mit schwacher Mehrheit.

Auch Variable 74 verlangt eine Stellungnahme zum geschützten Arbeitsplatz.

Tabelle 113:

VARIABLE 74 : In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist :

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN- %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	5 1,3 41,7	40 10,3 52,6	36 9,3 40,0	173 44,7 56,7	133 34,4 62,1	387 55,5
PAED	7 2,3 58,3	36 11,6 47,4	54 17,4 60,0	132 42,6 43,3	81 26,1 37,9	310 45,5
TOTALWERTE:	12 1,7	76 10,9	90 12,9	305 43,8	214 30,7	697 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
61,22	3,25	24,25
45,26	1,77	17,21

$$\chi^2 = 13,95 ; p=0,00 ; C=0,14 ;$$

Hier überrascht das signifikante Ergebnis zu Gunsten der WfB-Gruppe: Sie entscheidet sich mit großem Gewicht (80 %) für den geschützten Arbeitsplatz, an dem der Behinderte infolge angemessener Anforderungen seine Behinderung "vergessen" soll. Die Pädagogen dagegen haben offensichtlich einige Bedenken, ob ein "Vergessen" möglich bzw. die richtige Bewältigung sei.

Schließlich läßt Variable 58 auf diesem Faktor mit negativem Vorzeichen, was besagt, daß an einem geschützten Arbeitsplatz bei der Entlohnung nicht nach dem Leistungsprinzip verfahren werden soll, wozu sich die WfB-Mitarbeiter weniger durchringen können als die Pädagogen.

8.3.2.10. Weitere Unterschiede zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen

In einigen weiteren Variablen, die auf keinem der neun Faktoren hoch laden, unterscheiden sich die Untergruppen signifikant voneinander. Hier sollen lediglich die Verteilungen dieser Variablen dargestellt werden.

Tabelle 114:

VARIABLE 33 Das Sozialverhalten des Geistigbehinderten soll in die Berechnung des Arbeitslohnes einbezogen werden:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	MA	A					MA	A	K
WFB	24 6,2 25,3	92 23,8 42,6	37 9,6 47,4	167 43,3 73,2	66 17,1 86,8	386 55,7	27,48	4,43	15,96
PAED	71 23,1 74,7	124 40,4 57,4	41 13,4 52,6	61 19,9 26,8	10 3,3 13,2	307 44,3	-48,64	3,08	14,04
TOTALWERTE:	95 13,7	216 31,2	78 11,3	228 32,9	76 11,0	693 100,0	$\chi^2 = 111,18; p = 0,00; C = 0,37$		

Tabelle 115:

VARIABLE 34 Die WfB soll zugleich Freizeitheim für ihre Behinderten sein:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB		UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE	Tendenzmaße		
	MA	A					MA	A	K
WFB	59 15,2 60,8	177 45,6 73,4	49 12,6 44,5	83 21,4 43,5	20 5,2 24,1	388 55,6	-29,89	3,19	14,79
PAED	14 4,5 19,2	64 20,6 26,6	61 19,7 55,5	108 34,8 50,5	63 20,3 75,9	310 44,4	24,06	1,88	8,78
TOTALWERTE:	73 10,5	241 34,5	110 15,8	191 27,4	83 11,9	698 100,0	$\chi^2 = 100,11; p = 0,00; C = 0,35$		

Tabelle 116:

VARIABLE 45 Ein Behinderter mit guter Arbeitsleistung wird von seinen Arbeitskollegen mehr geschätzt als ein leistungsschwacher:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	39 10,1 62,9	136 35,1 58,6	75 19,3 44,1	116 29,9 57,4	22 5,7 66,7	388 55,5
PAED	23 7,4 37,1	96 30,9 41,4	95 30,5 55,9	86 27,7 42,6	11 3,5 33,3	311 44,5
TOTALWERTE:	62 8,9	232 33,2	170 24,3	202 28,9	33 4,7	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
-7,75	2,07	11,96
-4,93	1,13	13,47

$$\chi^2 = 13,17 ; p = 0,01, E = 0,44 ;$$

Tabelle 117:

VARIABLE 56 Geistigbehinderte erleben nur in kleinen Gruppen Zugehörigkeit und Geborgenheit:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	11 2,8 84,6	110 28,4 76,4	62 16,0 61,4	170 43,8 49,6	35 9,0 35,7	388 55,5
PAED	2 0,5 15,4	34 10,9 23,6	39 12,5 38,6	173 55,6 50,4	63 20,3 64,3	311 44,5
TOTALWERTE:	13 1,9	144 20,6	101 14,4	343 49,1	98 14,0	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
8,58	2,28	19,37
56,28	2,36	30,35

$$\chi^2 = 51,75 ; p = 0,00, E = 0,26 ;$$

Tabelle 118:

VARIABLE 73 Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit sind notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WFB:

HÄUFIGKEIT ZEILEN - % SPALTEN - %	LEHNE STARK AB	LEHNE AB	UNENT- SCHIE- DEN	STIMME ZU	STIMME STARK ZU	TOTAL- WERTE
WFB	7 1,8 50,3	47 12,1 56,6	35 9,0 41,7	171 44,1 52,5	128 33,0 66,7	388 55,5
PAED	5 1,6 41,7	36 11,6 43,4	49 15,8 58,3	155 49,8 47,5	66 21,2 34,9	311 44,5
TOTALWERTE:	12 1,7	83 11,9	84 12,0	326 46,6	194 27,8	699 100,0

Tendenzmaße		
MA	A	K
57,71	3,63	22,50
43,56	1,96	21,14

$$\chi^2 = 16,44 ; p = 0,00, E = 0, ;$$

8.3.3. Die innere Struktur der Faktorengruppe GESG

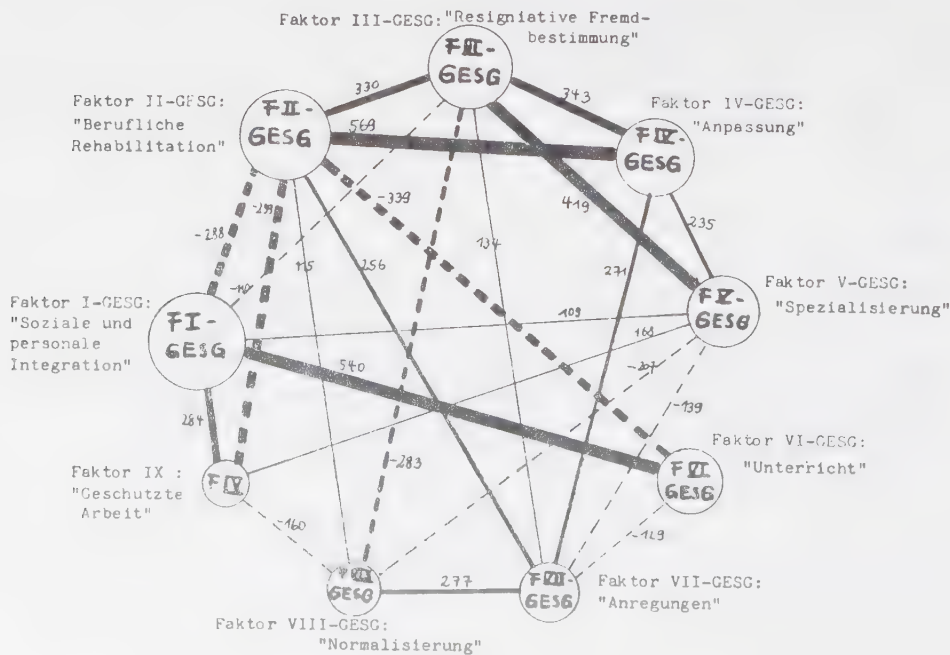
Tabelle 119: Interkorrelationen der Faktoren der Gesamtgruppe :

FAKTOREN	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	1000	-288	-110	67	109	540	77	-23	284
II		1000	330	569	88	-339	256	115	-299
III			1000	343	419	-19	134	-283	39
IV				1000	235	-48	271	56	48
V					1000	92	-139	-207	168
VI						1000	-125	-133	168
VII							1000	277	4
VIII								1000	-106
IX									1000

Zunächst soll die Faktorenstruktur der Gesamtgruppe wieder in einer Art Soziogramm veranschaulicht werden (siehe auch Seite 153 f.).

Abb. 23:

Interkorrelationen zwischen den Faktoren der Gruppe-GESG:



Interpretation

Auch diese Faktorenanalyse in der Gesamtgruppe förderte zwei Gruppen von Faktoren zutage.

Zur ersten Gruppe zählen hier die Faktoren I, VI und IX. Sie erklären zusammen 11,38 % der Gesamtvarianz und 32,5 % der erfaßten Varianz. Durch ihre Interkorrelation umschreiben sie eine Einstellungsdimension, die "Soziale und personale Integration" mit "Unterricht" und "Geschütztem Arbeitsplatz" in der WfB in Zusammenhang sieht. Die WfB wird als soziale Einrichtung mit Bildungsaufgaben gesehen, in der der Geistigbehinderte einer geschützten Arbeit nachgeht. Oberstes Ziel der WfB müsse die soziale und personale Integration des Behinderten sein, wie sie von Experten der Werkstatt (siehe Abschnitt 5.3.4.) und von Sonderpädagogen gefordert wird. In dieser Einstellungsdimension kommt eine behinderten-orientierte Konzeption zum Tragen.

Die zweite Faktorengruppe tritt aus dem obigen "Soziogramm" deutlich hervor. Zu ihr gehören die Faktoren II, III, IV und V mit einer erklärten Varianz von insgesamt 14,89 % und einem relativen Varianzanteil von 52,8 %. Diese Faktorengruppe umschreibt eine betriebswirtschaftlich orientierte Einstellungsdimension, die eine "berufliche Rehabilitation" des Behinderten im Sinne einer Anpassung an geltende Leistungsnormen und einer "Spezialisierung" des Behinderten anstrebt. Faktor III-GESG, welcher mit den übrigen Faktoren positiv korreliert, beschreibt die Situation des Geistigbehinderten in einer solchen "beruflichen Rehabilitation": Er ist einer "resignativen Fremdbestimmung" ausgeliefert, die ihm u.U. mögliche Lebenschancen "Normalisierung", "soziale und personale Integration" verbaut. Insgesamt besitzt diese Faktorengruppe ein größeres Gewicht in den Einstellungen der Betreuer Geistigbehinderter (Gesamtgruppe) als die erste Faktorengruppe. An diesem bereits in der WfB-Gruppe konstatierten Übergewicht einer nicht-behinderten-orientierten Werkstattkonzeption haben auch die Stimmen der Sonderpädagogen nichts zu ändern vermocht, im Gegenteil, die betriebswirtschaftlich-orientierte Werkstattkonzeption wurde insgesamt auch von ihnen bestätigt. Allerdings hat ihr starkes Votum für die "soziale und personale Integration" des Geistigbehinderten diese Dimension (F II-WfB) an die erste Position (Hauptfaktor) gerückt.

Auffallend und für die Praxis sehr bedeutungsvoll erscheint die Beziehung zwischen diesen beiden Faktorengruppen: "Berufliche Rehabilitation" setzt sich durch ihre negativen Korrelationen zu "Unterricht", "soziale und personale Integration" und "geschützte Arbeit" in Gegensatz zu einer behinderten-orientierten Werkstattkonzeption. Die unter "Berufliche Rehabilitation" zusammengefaßten Bestrebungen stehen in Widerspruch zu einer behinderten-orientierten Konzeption der WfB.

8.3.4. Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Für eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse der Faktoren- und Varianzanalysen in der Gesamtgruppe sollen die mittleren Faktorwerte der beiden zum Vergleich stehenden Gruppen noch einmal gegenübergestellt werden

Tabelle 120:

Die mittleren Faktorwerte von WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen (Zusammenfassung)

FAKTOREN GESC	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII	F VIII	F IX
WFB	-0.173	0.315	0.039	0.046	-0.291	-0.388	0.272	0.215	-0.067
PAED	0.215	-0.393	-0.049	-0.057	0.363	0.422	-0.339	-0.268	0.084
Signifikanz:	s.	s.	n.s.	n.s.	s.	s.	s.	s.	s.

Die in Abschnitt 6.4. aufgestellte Hypothese 11, wonach sich WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen hinsichtlich ihrer Grundeinstellungen zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter unterscheiden, hat sich bestätigt. In 7 von 9 Einstellungsdimensionen und 54 von 76 Statements bestehen (zum größten Teil auf dem 1 %-Niveau) signifikante Unterschiede.

Ein Teil dieser Varianz kann wahrscheinlich durch die unterschiedlichen Standorte der beiden Gruppen erklärt werden. So ist anzunehmen, daß WfB-Mitarbeiter mehr aus ihrer direkten Erfahrung und Anschauung die gefragten Tatbestände zustimmend oder ablehnend konstatierten, während die Pädagogen wahrscheinlich mehr postulativ Stellung bezogen haben. Die Pädagogen mußten ja zum Teil über Aussagen urteilen, deren Relevanz und Wahrheit sie oft nicht nachprüfen konnten. Daraus erklärt sich auch, daß die Meinungen bei den Pädagogen durchgängig weniger profiliert (A ist in der Regel kleiner) und die Aussagen weniger konform (K ist kleiner) erscheinen.

Trotz dieser Einschränkungen sind die aufgetretenen Unterschiede als bemerkenswert zu bezeichnen, die im Interesse einer konsequenten Betreuung und Förderung Geistigbehinderter nicht ignoriert werden sollten. Auf einen einfachen Nenner gebracht sind folgende Aussagen möglich:

WfB-Mitarbeiter propagieren eine weitgehende Anpassung des Behinderten an "normale" Leistungsanforderungen und Lebensformen, während die Pädagogen die durch die Behinderung gesetzten Grenzen an Leistungsvermögen in vielfacher Hinsicht zum Ausgangspunkt nehmen und dem Geistigbehinderten eher geschützte Lebensräume einräumen möchten.

So dominieren in den WfB eher die allgemein gültigen Betriebsnormen (Produktivität, Leistung, Anpassung) vor sozialen und sonderpädagogischen Normen. Andererseits scheinen die Pädagogen die in der WfB tatsächlich gegebenen Habilitations-Möglichkeiten des Geistigbehinderten noch nicht zu erkennen und zu würdigen.

Allgemein herrscht offensichtlich noch relativ große Ratlosigkeit hinsichtlich der Vorstellungen darüber, wie geistigbehinderte Menschen ihr (Arbeits-) Leben verbringen können bzw. sollen. Denn der dritt-stärkste Faktor "resignative Fremdbestimmung" konnte in dieser Ausprägung nicht erwartet werden.

Jedoch darf auch die bereits vorhandene gemeinsame Normen-Basis, auf der berufliche Rehabilitation, soziale Eingliederung und Persönlichkeitsentwicklung angestrebt werden, nicht unbemerkt bleiben. Hier schlagen sich bereits stattgefundene theoretische Reflexionen und Normendiskussionen in den Einstellungen von Probanden nieder.

Konsequenzen und Forderungen, die sich aus dieser Unterschiedlichkeit bzw. Gemeinsamkeit der Einstellungen von WfB-Mitarbeitern und Pädagogen ergeben, sollen im praktischen Teil vorgeschlagen und diskutiert werden.

8.4. Auswertung der Variable "Ort einer künftigen Sonderberufsschule für Geistigbehinderte"

Durch die Literaturanalysen im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde offenkundig, daß Autoren aus dem Arbeitsbereich Geistigbehinderter die berufliche Bildung als einen Bestandteil der WfB betrachten (siehe Abschnitt 4.5.), daß Vertreter der (Sonder)Pädagogik dagegen die Berufsbildung in pädagogische Kompetenzen legen wollen (siehe Abschnitt 5). Berufsbildung Geistigbehinderter als Bildungsmaßnahme erfordere eine entsprechende Bildungseinrichtung. Im Fragebogen war den WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen Gelegenheit gegeben, ihre diesbezüglichen Vorstellungen zu äussern. Die entsprechende Frage lautete:

In Zukunft sollen auch geistigbehinderte Schüler eine geregelte Berufsausbildung bekommen. Wo soll nach Ihrer Meinung diese Sonder-Berufsschule für Geistigbehinderte eingegliedert werden:

- ☐ innerhalb der Werkstatt für Behinderte
- ☐ innerhalb der Sonderschule
- ☐ in einer eigenen Einrichtung

Die im Abschnitt 6.4. bereits formulierte Hypothese 12 geht von der Annahme bestehender Unterschiede zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen hinsichtlich der Vorstellungen über den Ort einer künftigen Berufsbildung

Geistigbehinderter aus. Diese Hypothese soll durch die folgende Chi-Quadrat-Verteilung geprüft werden.

Tabelle 121:

Variable : Ort einer Berufsbildung Geistigbehinderter :

Häufigkeit Zeilen- %	in WfB	in Sondersch.	in eigener Einrichtg.	N
WfB	198 53,8	55 14,9	115 31,2	368
PAED	91 56,9	53 33,1	16 10,0	160
TOTAL	289 53,9	108 20,1	131 24,4	528 100,0

$$\chi^2 = 44,47; p < 0,01;$$

Aus der Verteilung geht hervor, daß sich die beiden Stichproben (WfB-Mitarbeiter, Sonderpädagogen) in ihren Vorstellungen zum Ort einer künftige Berufsbildung Geistigbehinderter statistisch signifikant unterscheiden. Der Unterschied beruht jedoch nicht auf den Stellungnahmen zur ersten Alternative: Beide Gruppen nennen dort zu über 50 % die WfB als wünschbaren Ort der Berufsbildung Geistigbehinderter. Vielmehr wird die statistische Signifikanz von jenen Probanden verursacht, die nicht die WfB vorschlagen. Dabei votieren die restlichen WfB-Mitarbeiter deutlich für eine "eigene Einrichtung", während die Sonderpädagogen mit größeren Anteilen die Sonderschule als geeignetsten Ort einer Berufsbildung Geistigbehinderter betrachten. Da jedoch Unterschiede hauptsächlich in der Stellungnahme zur WfB als möglichen Ort der Berufsbildung erwartet wurden, ist die Hypothese 12 als nicht bestätigt anzusehen.

Es überrascht zunächst, daß die Gruppe der Sonderpädagogen so stark für die WfB als Ort der Berufsbildung Geistigbehinderter plädiert. Auf dem Hintergrund der (in Abschnitt 5.1.3.) analysierten Lehrpläne der Sonderschulen für Geistigbehinderte und der in Abschnitt 8.3.2. empirisch aufgedeckten Uninformiertheit und Unsicherheit der meisten Sonderpädagogen hinsichtlich der Problematik der Berufsbildung Geistigbehinderter erscheint jedoch der oben festgestellte Befund verständlich. Die meisten Sonderpädagogen (und von der oben gestellten Frage waren nur Schulleiter angesprochen) sehen offensichtlich in der beruflichen Bildung Geistigbehinderter nicht eine Aufgabe der Bildungseinrichtung Sonderschule (Werkstufe). Nur etwa ein Drittel von ihnen bezieht sich bei beruflichen Aufgaben der Sonderschule, eine eigene Einrichtung hierfür lehnen sie eher ab.

Über Vorstellungen zum Ort einer künftigen Berufsbildung Geistigbehinderter zwischen allgemeinen Mitarbeitern aller Psychiatrie-Gruppen zu untersuchen, wäre eine interessante Ergänzung zum bei den WfB-Mitarbeitern erhaltenen Befund. Allerdings mit statistischen Verfahren (Hannan-Test, Träger, Mann-Whitney-Test, etc.) zu untersuchen. Untersuchungen sollten sich auf die folgenden Punkte beziehen:

8.5. Auswertung der Variable "Kooperation zwischen WfB und Sonderschule bezüglich der Berufsbildung Geistigbehinderter" (Hypothese 13)

Aus dem Fragenkreis der bilateralen Kooperation zwischen WfB und Sonderschule in Sachen der beruflichen Bildung Geistigbehinderter wird hier nur die Mitarbeit eines Sonderpädagogen in der WfB diskutiert. Die andere Komponente, nämlich die Einbeziehung eines Werkstatt-Experten in curriculare Entscheidungen für den berufs-qualifizierenden Unterricht der Sonderschule (Werkstufe), konnte bei der Erstellung des Fragebogens noch nicht angemessen gewürdigt werden. Es geht also hier lediglich um die Frage, ob und in welcher Funktion ein Sonderpädagoge in der WfB mitwirken soll. Diese Frage war sowohl an WfB-Mitarbeiter als auch an Sonderpädagogen (jedoch nur Schulleiter) gestellt worden. Sie lautete:

Halten Sie es für notwendig, daß in der WfB auch ein Sonderpädagoge mitarbeitet:

- ☐ ja – als Lehrer für die Behinderten
- ☐ ja – als Berater für die Mitarbeiter
- ☐ nein – nicht notwendig

Eine erste Verteilung stellt die Antworten der beiden Stichproben einander gegenüber:

Tabelle 122:

Variable : Mitarbeit eines Sonderpädagogen in der WfB

Häufigkeit Zeilen - %	als Lehrer und Berater	als Lehrer für d. Behind.	als Berater für d. Mitarb.	nicht notwendig	Zeilen- Total:
WfB	102 26,8	92 24,1	124 32,5	63 16,5	381 70,8
PAED	76 48,4	24 15,3	46 29,3	11 7,0	157 29,2
Spalten- Total:	178 33,0	116 21,5	170 31,6	74 13,7	538 100,0

Mit überwältigender Mehrheit (84 % bzw. 93 %) bringen WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen die Notwendigkeit zum Ausdruck, daß in der WfB ein Sonderpädagoge mitarbeiten soll. Hypothese 13, die in dieser Frage signifikante Differenzen erwarten ließ, ist deshalb zu verwerfen. Dann in der grundsätzlichen Forderung nach mehr Sonderpädagogik in der WfB sind sich WfB-Mitarbeiter und Sonderpädagogen einig. Kleine Unterschiede treten lediglich in der differenzierten Auswertung hervor: Sonderpädagogen sehen die Funktion dieses Sonderpädagogen in der WfB unterschiedl., während die WfB zu etwa gleichen Teilen als Lehrer für die Behinderten, als Berater

für die WfB-Mitarbeiter oder mit beiden Aufgaben beauftragt sehen wollen.

Kreuztabellierungen mit verschiedenen statistischen Variablen fördern bemerkenswerte Ergebnisse zutage: So erscheinen dabei jene Probanden als hauptsächliche Vertreter einer "Pädagogisierung" der WfB, die in den einzelnen Varianzanalysen der Faktorwerte bereits als Anhänger einer behindertenorientierten Werkstatt-Konzeption aufgetreten sind. Dazu zählen eher Probanden aus WfB mit Ausbildungsbereich, Werkstattleiter und Mitarbeiter des Sozialen Dienstes, technisch und pädagogisch ausgebildete WfB-Mitarbeiter, Probanden ohne Zusatzausbildung und - wie Tabelle 123 zeigt - Probanden unter 40 Jahre.

Tabelle 123:

Variable : Mitarbeit eines Sonderpädagogen in der WfB :

Häufigkeit Zeilen - %	als Lehrer und Berater	als Lehrer für d. Behind.	als Berater für d. Mitarb.	nicht notwendig	Zeilen- Total:
WfB-Mitarbeiter unter 40 Jahre	76 30,8	39 19,1	14 11,4	21 10,7	160 53,4
WfB-Mitarbeiter über 40 Jahre	77 15,2	61 27,2	47 23,7	37 11,1	222 46,6
Spalten- Total:	153 26,7	100 24,3	61 22,8	58 16,5	372 100,0

Diese Übereinstimmung zwischen Ergebnissen der Faktorenanalyse und der Auswertung einer Frage aus dem statistischen Teil des Fragebogens, die nicht in die Faktorenanalyse einbezogen wurde, kann auch als Gütekriterium (Übereinstimmungsgültigkeit) für den Fragebogen bewertet werden.

Ein letzter Vergleich soll der Frage nachgehen, wie Vorstellungen zum Ort einer Berufsbildung Geistigbehinderter mit den Vorstellungen über Funktion eines Sonderpädagogen in der WfB korrelieren. Die folgende Tabelle beinhaltet nur die Nennungen der WfB-Mitarbeiter.

Tabelle 124:

Variable : Mitarbeit eines Sonderpädagogen in der WfB :

Variable: Ort einer künftigen Berufsbildung für Geistig- behinderte:	Häufigkeit Zeilen - %	als Lehrer und Berater	als Lehrer für d. Behind.	als Berater für d. Mitarb.	nicht notwendig	Zeilen- total :
in der WfB	57 28,8	59 29,8	53 26,8	29 14,6	199 53,0	
in der Sondersch.	13 23,6	6 10,9	25 45,5	11 20,0	55 14,9	
in eigener Einrichtung	28 24,3	26 22,4	44 37,4	14 11,9	112 33,4	
Spalten- Total :		91 24,6	122 33,0	54 15,0	365 100,0	

Als hauptsächliche Befunde sind hervorzuheben: WfB-Mitarbeiter, die die Berufsbildung Geistigbehinderter in der Sonderschule oder in einer eigenen Einrichtung eingliedert wissen wollen, plädieren am stärksten für einen Sonderpädagogen als Berater für die WfB-Mitarbeiter. WfB-Mitarbeiter, die die Berufsbildung Geistigbehinderter in eigener Regie durchführen wollen, fordern dazu, von allen Gruppen am nachhaltigsten, einen Sonderpädagogen als Lehrer für die Behinderten. Jene Probanden, die die Berufsbildung Geistigbehinderter der Sonderschule auftragen, halten prozentual etwas häufiger die Mitarbeit eines Sonderpädagogen in der WfB für nicht notwendig.

Teil III

FOLGERUNGEN FÜR DIE PRAXIS

9. Praktische Maßnahmen zur Berufsbildung Geistigbehinderter

Wie in der Einleitung zu dieser Arbeit betont wurde, sollte es Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung sein, Entscheidungsgrundlagen für die Praxis der Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter zu liefern. Solche praxisbezogenen Entscheidungen fallen letztlich in die Kompetenz von Experten der relevanten Lebensbereiche. Sie sind zu fällen in demokratischen Entscheidungsprozessen, auf dem Hintergrund normativer Prämissen und in der Konfrontation mit empirisch gesicherten Aussagen über die Realität.

Wenn im folgenden eigene Vorschläge für praktische Maßnahmen eingebracht werden, so geschieht das hauptsächlich dazu, solche Entscheidungsprozesse anzustossen und gleich einen Ansatz zur beruflichen Bildung Geistigbehinderter zur Diskussion zu stellen. Dieser eigene Ansatz entspringt hauptsächlich aus drei Quellen: erstens aus dem subjektiven Interesse, zur Erweiterung der Lebenschancen geistigbehinderter Menschen beizutragen, zweitens aus theoretischen Reflexionen der bereits vorliegenden und referierten Ansätze zur Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter, und drittens, aus den gewonnenen empirischen Befunden. Dabei gilt es zu beachten, daß empirischen Ergebnissen gerne eine normative Macht zugesprochen wird, die ihnen nicht gebührt. Denn das was sein soll, darf nicht einfach aus der Empirie abgeleitet werden. Die Realität, die zur Diskussion steht, darf durch die Empirie nicht zur Norm werden. Vielmehr wird hier die Empirie im Dienste der Verwirklichung humaner Sollensforderungen gesehen. Dann muß allerdings auch das Wissen um die augenblickliche Realität in die Planung künftigen sozialen Handelns (im Behindertenbereich) eingehen.

Die Räume, deren soziales Handeln am Geistigbehinderten hier zur Diskussion steht, sind einerseits der Bereich Schule (Bildung für den Beruf) und andererseits der Bereich Arbeit (Bildung durch den Beruf).

9. 1. Maßnahmen zur Bildung durch den Beruf im Arbeitsbereich

Die grundlegende Prämisse für die Arbeitstätigkeit Geistigbehinderter (siehe Abschn. 1-3) geht davon aus, daß die Arbeit bei Geistigbehinderten nicht in erster Linie ökonomischen Zwecken, sondern vorrangig sozialpolitischen und humanitären Zielen zu dienen hat. Als Sinn-Norm muß deshalb gelten: personale und soziale Integration mit Hilfe beruflicher Eingliederung. Um dieses Leitziel im Arbeitsbereich für den einzelnen geistigbehinderten Menschen wirksam werden zu lassen, sind m. E. folgende Maßnahmen vorzunehmen:

9. 1. 1. Revision der geltenden Normen für die Arbeit Geistigbehinderter

Als die bei WfB-Mitarbeitern hauptsächlich handlungsrelevanten Einstellungsdimensionen wurden "Priorität Betriebsablauf" in Zusammenhang mit "Spezialisierung", und "Produktivität" in Zusammenhang mit "Anpassung" empirisch aufgedeckt. Es handelt sich dabei durchwegs um betriebswirtschaftlich orientierte Normen, die im theoretischen Modell (siehe Abschnitt 6 2.) größtenteils als sog. "Konditionalnormen" ausgegeben wurden, also um Normen, welche die Wirksamkeit und die Realisierung der eigentlichen Sinn-Normen einschränken. Das heißt, diese Einstellungen und ihnen entsprechende Handlungen der WfB-Mitarbeiter verhindern u.U. gerade jene personale und soziale Integration des Geistigbehinderten, welche von Experten verschiedener Fachbereiche der Werkstatt für Behinderte als eigentliche Aufgabe vorgegeben wird. Es bestehen demnach z.T. erhebliche Diskrepanzen zwischen den offiziellen Zielsetzungen der Werkstatt für Behinderte bzw. ihrem wesentlichen sozialpolitischen Auftrag und den in der Praxis verfolgten Intentionen. Es muß deshalb befürchtet werden, daß aufgrund der im Augenblick der Untersuchung aufgefundenen Einstellungen der Auftrag bzw. das selbstgestellte Ziel der WfB: personale und soziale Integration mit Hilfe beruflicher Rehabilitation, nicht verwirklicht werden kann.

Als besonders dominierend kam die Forderung an den Geistigbehinderten nach Anpassung an die geltenden gesellschaftlichen Normen zum Vorschein. Diese Intention geht von der Überzeugung aus, daß es im Interesse des Geistigbehinderten liege, wenn man ihn in normale Leistungs- und Lebenszusammenhänge einpasse. Der Begriff "Normalisierung" (siehe Abschnitt 4.4.) beinhaltet solche Bestrebungen. Diese Konzeption übersieht m.E. die in Abschnitt 1.2.1. aufgezeigte Tatsache, daß die geltenden Normen allein von Nichtbehinderten geschaffen und durchgesetzt werden. Das Faktum der "geistigen" Behinderung, des "kognitiven Andersseins" des Geistigbehinderten wird dabei bewußt oder unbewußt übergangen. Damit wird der geistigbehinderte Mensch in seinen realen Gegebenheiten, Möglichkeiten und Bedürfnissen mißachtet.

Ein spezifisch sonderpädagogischer Ansatz müßte m.E. von einem modifizierten Begriff der "Normalität" ausgehen: "Normal" angepaßt ist der Geistigbehinderte dann, wenn eine Übereinstimmung zwischen den Anforderungen an ihn und seinen gegebenen Leistungsmöglichkeiten besteht. Sowie der Begriff "normal" sich überhaupt jeweils auf eine Norm, eine Regel bezieht und die Übereinstimmung mit dieser Norm ausdrückt. Jeder Mensch ist nur in Bezug auf solche Normen einer Umwelt, in der er lebt, normal, mit denselben Verhaltensweisen gilt er in anderen sozietären Zusammenhängen u.U. für anormal. Der Begriff "normal" ist also sehr relativ zu verwenden. Auf diese Weise könnte durchaus auch der Geistigbehinderte "relativ normal" sein, nämlich in einer Umwelt, deren Normen er entsprechen kann.

"Normalisieren" heißt dann nicht, den Geistigbehinderten an die "normalen" (d.h. allgemeinen, für den Geistigbehinderten jedoch unangemessenen) Leistungsanforderungen und Lebensformen anzupassen, sondern bedeutet, die Anforderungen und Angebote an die Leistungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Behinderten anzugleichen. Dem "kognitiven Anderssein" müßte eine entsprechende Umwelt, d.h. auch eine spezifische Arbeitswelt zugeordnet werden. Das erscheint m.E. die einzig mögliche Lösung zur Normalisierung Geistigbehinderter zu sein, denn die geistige Behinderung ist ein unaufhebbarer Tatbestand, die Arbeitsanforderungen und -bedingungen jedoch sind veränderbar.

Als revisionsbedürftig erscheint auch die Einstellungsdimension "Berufliche Rehabilitation". Die wesentliche Komponente der Bildung (zumindest im Sinne von Ausbildung - Fortbildung) läßt sie gänzlich vermissen. Auch in ihr scheint es um Anpassung zu gehen. Die offiziell gültige Norm: Berufliche Rehabilitation im Sinne von allgemeiner und berufsbezogener Qualifizierung durch die Arbeit in der Werkstatt für Behinderte, kommt in den Einstellungen der WfB-Mitarbeiter nicht zu Geltung.

Indes kommen auch spezifisch behinderten-orientierte Einstellungen der WfB-Mitarbeiter (besonders durch den zweitstärksten Faktor "Soziale und personale Integration") deutlich zum Tragen. Hier müßte die Verbindung mit beruflicher Rehabilitation geschaffen werden, die noch nicht besteht. Einige progressive Ideen wie die Einbeziehung des Schwerstbehinderten sollten weiter diskutiert und erprobt werden.

Von einer behinderten-orientierten Werkstattkonzeption kann dann gesprochen werden, wenn es nicht primär um Produktion und einen reibungslosen Betriebsablauf geht, sondern wenn das Individuum im Mittelpunkt steht: Der einzelne behinderte Mensch muß durch Arbeitstätigkeit und Berufsbildung zu einer seinen Kräften und Fähigkeiten entsprechenden Entfaltung seiner Person geführt und damit kann ihm ein der Würde des Menschen entsprechendes Leben ermöglicht werden. Dem Schwerstbehinderten, der nicht, nicht mehr oder noch nicht produktiv bzw. erwerbsfähig ist, muß durch eine Arbeit und Beschäftigung in der WfB die Teilnahme am Leben einer Gemeinschaft ermöglicht werden.

9.1.2. Zur Änderung von Einstellungen im Arbeitsbereich Geistigbehinderter

Die oben geforderte Revision der Normen im Arbeitsbereich Geistigbehinderter kommt den Behinderten erst dann zu Gute, wenn sie sich in den Einstellungen ihrer unmittelbaren Bezugspersonen niederschlägt. Einstellungen sind relativ instabil, d.h. veränderbar. Als Veränderungen auslösende Variable konnte z.B. die Berufsausbildung der WfB-Mitarbeiter identifiziert werden. Wenn die relativ kleine Gruppe der "technisch und pädagogisch ausgebildeten" WfB-Mitarbeiter sich als die im Sinne einer

behindertenorientierten Werkstattkonzeption best qualifizierte erwies, dann sollte dieser Befund Konsequenzen haben. Neben die "technische" Berufsausbildung (Meister, Geselle, Facharbeiter) muß eine gründliche sonderpädagogische Qualifizierung des WfB-Mitarbeiters treten, die ihn für die schwierige Aufgabe der Betreuung und Förderung auch Schwerbehinderter (Geistigbehinderter) ausrüstet. Dieser zu fordernde sonderpädagogische Zweig der Berufsausbildung der WfB-Mitarbeiter wird nicht von der bisherigen "heilpädagogischen Zusatzausbildung" abgedeckt. Wie die Auswertungen in der Variable "Zusatzausbildung" ergaben, bringen die bisherigen berufsbegleitenden Lehrgänge und Kurse offensichtlich nicht die erforderlichen Änderungen in den Einstellungen der WfB-Mitarbeiter über Sinn und Zweck der Arbeit Geistigbehinderter. Es wäre auch zu prüfen, ob die bisher angebotenen medizinischen, psychologischen und vor allem sonderpädagogischen Lehrgangsinhalte ausreichen, um das Wesen der geistigen Behinderung sowie die Wesensmerkmale geistig behinderter Menschen in etwa begreifbar zu machen. Da Einstellungsänderungen nicht allein durch Information bewirkt werden können, sollte nach Mitteln und Wegen gesucht werden, wie etwa durch Selbsterfahrung bei der Arbeit mit Behinderten oder durch "Lehrer-training" die WfB-Mitarbeiter ihre Erwartungen, Anforderungen und Verhaltensweisen den realen Möglichkeiten Geistigbehinderter annähern können. Allgemein sind verstärkte Bemühungen notwendig, den nur "technisch" ausgebildeten WfB-Mitarbeitern eine intensive Zusatzausbildung mit vermehrt sonderpädagogischen Inhalten zu ermöglichen.

Durch die empirische Untersuchung konnte nachgewiesen werden, daß überall dort, wo neben technischen Aspekten auch (sonder)pädagogische Anteile in der WfB aufzufinden sind (z.B. in Werkstätten "mit Ausbildungsbereich", bei WfB-Mitarbeitern mit "technischer und pädagogischer" Ausbildung), eine behindertenorientierte Werkstattkonzeption eher zum Tragen kommt.

Die Tatsache, daß die Variable "Träger der WfB" zu keinen signifikanten Ergebnissen führte, weist darauf hin, daß Einstellungen von WfB-Mitarbeitern zur Arbeit und Berufsausbildung Geistigbehinderter nicht so sehr von den offiziellen Normenvorgaben oder ideologischen Ausrichtungen der die Werkstätten betreibenden Institutionen beeinflußt werden, sondern eher als Persönlichkeitsmerkmale der WfB-Mitarbeiter selbst betrachtet werden müssen. Auch hieraus ergibt sich die Folgerung, Maßnahmen zur Einstellungserziehung unmittelbar an einzelnen WfB-Mitarbeiter anzusetzen. Ein Wandel seiner persönlichen Einstellung und Beziehung zum Behinderten hängt letztlich der Erfolg der Behindertenarbeit in der WfB ab.

9.1.3. Zu Strukturveränderungen in der Werkstatt für Behinderte

Eine behindertenorientierte Werkstattkonzeption beruht nicht nur auf Normen und Einstellungen, die den behinderten Menschen in den Mittelpunkt stellen, sondern auch auf entsprechenden strukturellen Voraussetzungen und organisatorischen Regelungen des Werkstattbetriebs. Die WfB präsentierte sich in der empirischen Untersuchung als Produktionsstätte. Ihrer sozialpolitischen und humanitären Verpflichtung gemäß müßte sie eine soziale Einrichtung auf dem Arbeitssektor darstellen. Bekennt sich auch die WfB zu dem Leitziel jeder Förderung von (behinderten) Menschen "Selbstverwirklichung in sozialer Integration", dann muß die Priorität der Produktion abgebaut werden zu Gunsten einer beruflich habilitierenden, sozial integrierenden und der Persönlichkeitsentfaltung dienenden Werkstattkonzeption. Neben der Angemessenheit der Arbeitstätigkeit, für die bereits in Abschnitt 2. Kriterien genannt wurden, wäre vor allem auf eine sozial-integrative Gestaltung des Werkstattlebens Wert zu legen: keine Leistungskonkurrenz zwischen den Behinderten, kein generelles, sondern individuell geltendes Leistungsprinzip, die Anerkennung auch der geringsten Leistung als Beitrag zur Gemeinschaft, Kooperation und Kommunikation als Prinzipien der WfB, keine Privilegien für die Betreuer, sondern Partnerschaft und Solidarität zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, Erlebnis der Geborgenheit und Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und zur Gesamtwerkstatt.

Diese Grundsätze erfordern zur Realisierung entsprechende organisatorische Maßnahmen in der WfB, deren konkrete Gestaltung von Experten des Werkstattbereichs festzulegen wären. Jedenfalls dürften sie eine Intensivierung des Gemeinschaftslebens in der Arbeitsgruppe und in der Werkstatt als Ganzes erfordern: z.B. vermehrte gemeinsame musische, gesellige, kulturelle und sportliche Veranstaltungen, größeres Angebot an Freizeitprogrammen, Einrichtungen und Veranstaltungen zur Erwachsenenbildung Geistigbehinderter. Da neben den Eltern die WfB als hauptsächlicher Interessenvertreter ihrer Behinderten gelten muß, werden auch die Initiation und Errichtung von Wohnheimen in ihre bzw. in die Kompetenz ihrer Träger fallen.

Viele dieser notwendigen Maßnahmen mögen für WfB-Mitarbeiter zunächst sachfremd erscheinen, da sie in ihrer Mehrheit die WfB vorrangig als Produktionsstätte betrachten. Wenn es jedoch tatsächlich und ernsthaft um die Verwirklichung von Lebenschancen für Behinderte geht, kann sich nicht auf Produktivität und Anpassung beschränken.

9.2. Maßnahmen zur Bildung für den Beruf im Bildungsbereich

Geistigbehinderte Jugendliche treten mit einer unzureichenden beruflichen Vorbildung aus der Sonderschule unmittelbar in die WfB über. Dies führt in der Regel zu Überforderungen für die Jugendlichen am Arbeitsplatz und zu Frustrationen für die WfB-Mitarbeiter, die, wie man oft hört, "erst einmal ganz von vorne anfangen" müssen. Daß dadurch den Behinderten viele Erfolgserlebnisse und beträchtliche berufliche Qualifikationsmöglichkeiten entgehen, liegt auf der Hand.

Ansatz einer Berufsbildung für Geistigbehinderte

Zur Zeit befassen sich viele staatliche und private Institutionen mit dem Konzept einer geregelten Berufsbildung für Geistigbehinderte. Aus den theoretischen und empirischen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Vorschläge und Anregungen für eine Berufsbildung Geistigbehinderter ableiten.

9.2.1. Phasen einer Berufsbildung für Geistigbehinderte

Die Berufsbildung Geistigbehinderter sollte in mehreren Stufen erfolgen: einer vorschulischen und allgemeinen Bildung, einer Berufsgrundbildung, einer daran anschließenden Fachausbildung an einem und für einen konkreten Arbeitsplatz und in einer permanenten Fortbildung innerhalb einer Erwachsenenpädagogik für Geistigbehinderte. Vorschulische und allgemeine Bildung sind bereits institutionalisiert. Die Berufsgrundbildung erfährt ihre Begründung besonders durch den vermehrten Bildungs- und Erziehungsbedarf Geistigbehinderter (siehe Abschnitt 1.1.) und durch die Notwendigkeit geistigbehinderte Jugendliche gezielt und umfassend auf ihr Erwachsenenleben vorzubereiten. Die Fachausbildung ist für die berufliche Eingliederung in das Arbeitsleben der WfB und - in Ausnahmefällen - in den allgemeinen Arbeitsmarkt unerlässlich.

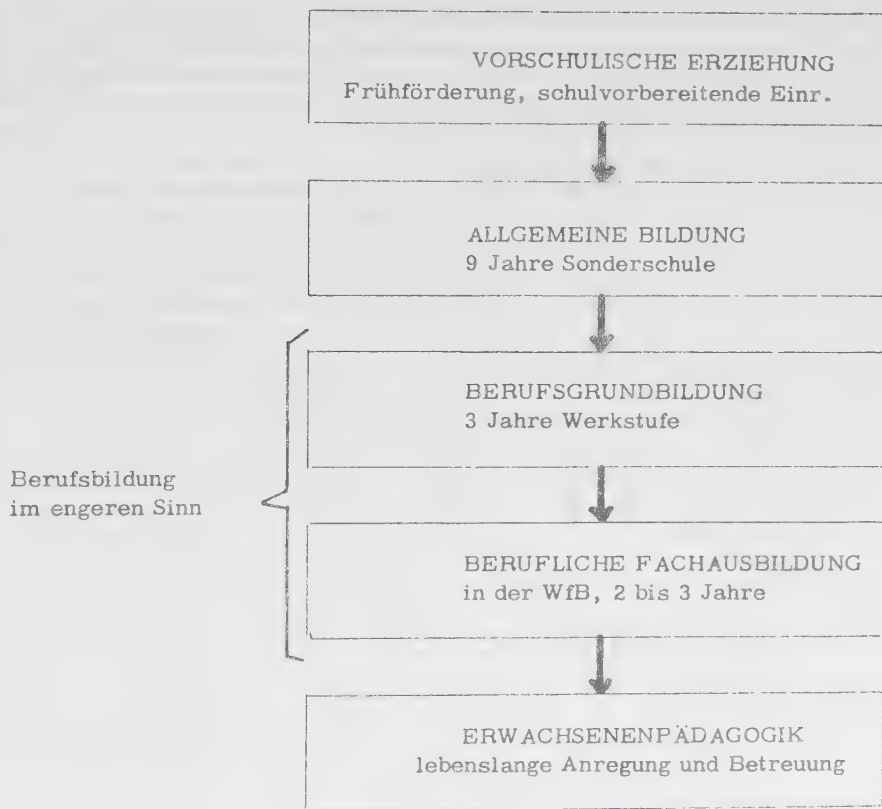
Der Berufsgrundbildung geht die vorberufliche, allgemeine Bildung in der Sonderschule für Geistigbehinderte voraus.

Auf die Berufsgrundbildung, die in Form einer ausgebauten Werkstufe der Sonderschule für Geistigbehinderte angegliedert sein soll, folgt die arbeitsplatzbezogene Fachausbildung in der WfB im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG).

Allgemeine Bildung, Berufsgrundbildung und Fachausbildung finden ihre Fortsetzung in einer permanenten Erwachsenenpädagogik für Geistigbehinderte in der WfB oder in anderen Einrichtungen.

Dieses Bildungssystem für Geistigbehinderte stellt sich in einem Schema folgendermaßen dar:

Abb. 24:



Dieses Konzept erfordert keine wesentlichen äusseren Umstrukturierungen des Bildungssystems für Geistigbehinderte. Die wichtigsten Veränderungen zu seiner Realisierung müssen vielmehr innerhalb der einzelnen schon bestehenden Institutionen vollzogen werden und betreffen vor allem deren Ziele und Inhalte. Es geht im Besonderen um eine entsprechende Gewichtung bereits im Ansatz vorhandener Bildungsmaßnahmen:

9.2.2. Ziele und Inhalte einer Berufsbildung für Geistigbehinderte

Die allgemeine Bildung in der Sonderschule: Wie die Analysen einiger amtlicher Lehrpläne von Sonderschulen für Geistigbehinderte auswiesen, werden dort arbeitsbezogene und berufsbildende Lern-Ziele nicht umfassend und stringent genug verfolgt. Das Alternativdenken, das allgemeine Bildung von beruflicher Bildung trennt, muß aufgegeben werden zugunsten einer echten allgemeinen Bildung in der Sonderschule. Wenn Bildung als Ausrüstung für das Leben in der Welt betrieben werden soll, dann muß diese Bildung all jene Aspekte enthalten, die im Leben (Geistigbehinderter) eine Rolle spielen. Schon allein aus der zeitlichen Dauer, in der Geistigbehinderte später täglich und über ihr ganzes Leben hin beruflich beschäftigt sein werden, ergibt sich die eminente Bedeutung des Arbeits- und Berufsbereiches auch für die Allgemeinbildung in der Sonderschule. Unter Berufung auf die sog. Berufsbildungstheoretiker (siehe Abschnitt 5.2.) wird hier das Postulat aufgestellt:

Berufsbildung muß ein integrierter Bestandteil der allgemeinen Bildung sein. Diese muß sich im tätigen Lebensvollzug (also auch bei der Arbeit) bewähren. Die allgemeine Bildung muß berufliche Bildung beinhalten, sonst ist sie nicht allgemein und umfassend.

In Zukunft müssen deshalb mehr arbeitsbezogene und berufliche Inhalte in das Bildungsprogramm der Sonderschule für Geistigbehinderte aufgenommen werden. Das schon bisher gültige Prinzip der lebenspraktischen Relevanz von Inhalt und Methode der allgemeinen Bildung in der Sonderschule erfordert konsequenterweise auch die Hereinnahme von arbeitsplatzrelevanten Lernzielen und arbeitsnahen Lehrverfahren. Das "Interdependenzverhältnis von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen" (HEIMANN/SCHULZ 1972) gewinnt gerade angesichts der Lernbedingungen von geistigbehinderten Schülern eine eminente Bedeutung. Es besagt in unserem Zusammenhang, daß Arbeit und berufliche Tätigkeiten nur an ihnen und durch sie selbst erlernt werden können. Das heißt, die Schule und der Unterricht müssen mit dem realen Leben annähernd identisch sein, sie müssen das Leben hereinholen oder es draussen aufsuchen. Erst dadurch gewinnt die Bildungsarbeit in der Schule Ernstcharakter und echte lebenspraktische Relevanz.

Vor allem gegen Ende der 9-jährigen Schulpflicht, also vor dem Übergang in die Werkstufe, sollten sich die unterrichtlichen und erzieherischen Bemühungen verstärkt an Verwendungssituationen des späteren Erwachsenenlebens des Geistigbehinderten orientieren. Der künftige curriculare Lehrplan für Geistigbehinderte müßte diesbezüglich klare Entscheidungen ausweisen.

Die Berufsgrundbildung in der Werkstufe führt die Allgemeinbildung der Sonderschule weiter und ergänzt sie. Als erste Phase der eigentlichen beruflichen Bildung führt sie gezielt zur Arbeitswelt und Berufswahl hin und entwickelt Verhaltensweisen, die zu einer beruflichen Ausbildung befähigen. Die Werkstufe bildet jedoch selbst noch nicht für spezielle Tätigkeiten an bestimmten Arbeitsplätzen aus. Sondern sie ist ein breit und systematisch gestalteter Ausbildungsabschnitt, der Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln, und Einsichten zu wecken versucht, die als Basis für die weiterführende Ausbildung in der WfB unerlässlich sind, und die für die Ausübung mehrerer Berufe Geistigbehinderter in Frage kommen. Die Werkstufe bildet gleichsam die Brücke zwischen der Schule und Arbeitswelt, und fördert den Übergang vom Kindsein zum Erwachsenenleben des Geistigbehinderten. Deshalb fallen ihr nicht nur berufliche und arbeitsbezogene Aufgaben zu, sondern die umfassende Ausstattung geistigbehinderter Jugendlicher für das Leben als Erwachsener in den verschiedenen Bereichen (Arbeit, Wohnen, Freizeit, Familie, Öffentlichkeit, geschlechtliche Partnerschaft u.a.) zu.

All diese Bildungsziele, die als Voraussetzungen für den Erfolg der beruflichen Fachausbildung und der beruflichen Tätigkeit Geistigbehinderter betrachtet werden, erfordern sonderpädagogisch und didaktisch qualifiziertes Personal, das in der Sonderschule bereits vorhanden, in der Werkstatt für Behinderte jedoch erst ausgebildet werden müßte. Deshalb sollte dieser erste grundlegende Abschnitt der beruflichen Bildung Geistigbehinderter in die pädagogische Kompetenz einer Werkstufe der Sonderschule für Geistigbehinderte genommen werden.

Eine solche Berufsgrundbildung in der Werkstufe könnte dann zum größten Teil jene Aufgaben übernehmen, die im Konzept der BV-Lebenshilfe ("Berufsbildung zum Serienfertiger", 1972) als Lernziele der Ausbildungsstufe I (Grundstufe) der WfB gedacht waren, für die jedoch das Personal der WfB - was aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung hervorgeht - in der Regel weder eingestellt noch ausgebildet ist. Der folgende Katalog von Aufgaben einer künftigen Werkstufe übernimmt Aufgaben aus der Ausbildungsstufe I des Konzeptes der BV-Lebenshilfe und ergänzt sie mit eigenen Zielformulierungen, die aus dem theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit abgeleitet werden. Es handelt sich dabei um subjektive Vorschläge, die weder umfassend genug sind noch derselben Abstraktionsebene angehören. Sie werden hier auch zunächst nicht als Lernziele oder "Lehrziele" (KLAUER 1974) formuliert, sondern als globale Bildungsaufgaben dieser Werkstufe. Der endgültige Zielkatalog müßte sich an der allgemeinen Erwachsenenpädagogik orientieren und in demokratischen Entscheidungsverfahren von Experten der relevanten Bereiche erstellt werden. Im übrigen wird der neue amtliche Lehrplan für Geistigbehinderte bereits so breit angelegt, daß er viele Lernziele enthält, die besonders erst in dieser Berufsgrundbildung der Werkstufe relevant werden.

Vorschläge für Aufgaben der Berufsgrundbildung in der Werkstufe:

Bildungsaufgaben für den Individualbereich:

zum Beispiel:

- Fördern der Selbständigkeit und Umstellungsfähigkeit
- Hilfen, eigene Möglichkeiten und Grenzen realistisch einschätzen zu können
- Befähigen, eigene Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen und angemessen zu vertreten
- Anleiten zur Körperpflege und zur Hygiene der Frau und des Mannes
- Wecken des Bedürfnisses nach körperlicher Bewegung
- Übungen zur körperlichen Beweglichkeit und Ausdauer
- Vertrautmachen mit Möglichkeiten und Einrichtungen für körperliche Bewegung und Sport
- Aufbau eines Lebenszutrauens und eines "produktiv-aggressiven" Verhaltens gegenüber der Umwelt.

Bildungsaufgaben für den Sozialbereich:

zum Beispiel:

- Wecken und Stärken des Bedürfnisses nach sozialem Kontakt
- Fördern der Fähigkeiten für Kooperation und Kommunikation
- Helfen, neue soziale Kontakte (Freundschaften, zwischengeschlechtliche Partnerschaften) zu gründen und zu erhalten
- Hilfen bei der allmählichen Verankerung in neuen Gemeinschaften (z.B. Behinderten-Clubs, Arbeitsgruppe)
- Einüben allgemeiner erwachsenen-typischer Verhaltensweisen
- Hilfen zum Ertragen und Bewältigen von negativen Erlebnissen.

Bildungsaufgaben für den Bereich Arbeit und Beruf:

zum Beispiel:

- Wecken von Interessen und Neigungen bezüglich der beruflichen Tätigkeit
- Vermitteln von Fertigkeiten im Umgang mit Werkzeugen und einfachen Maschinen
- Einführen in Bearbeitungsmöglichkeiten verschiedener Werkstoffe
- Erproben und Erlernen einfacher serieller Fertigungsverfahren
- Anbahnen werkstattmäßiger Arbeitsformen
- Gewöhnen an geordnete Ordnung am Arbeitsplatz und Sorgfalt in der Arbeitsausführung
- Hinführung zu sicherheitsgerechtem Verhalten bei der Arbeit
- Hilfen zur Orientierung der eigenen Tätigkeit innerhalb einer Arbeitsgemeinschaft

Bildungsaufgaben für den Freizeitbereich:
zum Beispiel:

- Wecken des Bedürfnisses nach Erholung und Freizeit
- Befähigen zu sinnvoller Nutzung von Arbeitspausen
- Vertrautmachen mit Freizeiteinrichtungen und Befähigen, sich ihrer zu bedienen
- Ausweiten des räumlichen Explorationshorizontes

Diese Intentionen setzen für ihre Verwirklichung eine entsprechende Struktur und Organisation der Werkstufe voraus. Dazu werden im nächsten Abschnitt 9.2.3. einige Vorschläge unterbreitet.

Die Fachausbildung in der WfB als zweite Stufe der beruflichen Bildung im engeren Sinn vermittelt arbeitsplatzbezogene bzw. berufsspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie wird im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) durchgeführt und fällt in Werkstatt-Kompetenz. Dazu müßten Berufsbilder für Geistigbehinderte erschlossen werden, auch solche, die schwerer Geistigbehinderten die Chance einer Fachausbildung mit einem Abschluß (Zertifikat) eröffnen, entsprechend dem Ansatz der BV-Lebenshilfe (siehe Abschnitt 4.6.).

Die Erwachsenenpädagogik für Geistigbehinderte sorgt durch geeignete Einrichtungen und Maßnahmen für die Erhaltung erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und gibt durch permanente Lernanreize Impulse zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Sie soll den Behinderten helfen, neue Lebenssituationen zu bewältigen, sich auf geänderte Arbeitstätigkeiten umzustellen, auftretende Konflikte zu lösen und soziale Beziehungen zu erhalten bzw. neu aufzubauen. Diese Erwachsenenpädagogik soll sich als Sachwalterin der Interessen und eines menschenwürdigen Lebens Geistigbehinderter verstehen. Die bereits in einigen WfB ansatzweise entwickelten und praktizierten Konzeptionen der Erwachsenenbildung für Geistigbehinderte müßten ausgebaut und innerhalb oder ausserhalb der Werkstätten institutionalisiert werden.

9.2.3. Struktur und Organisation der Werkstufe

An einigen Sonderschulen für Geistigbehinderte wurden mit der Werkstufe bereits erste Erprobungen der Berufsvorbereitung durchgeführt und erste Erfahrungen gesammelt. BACH hat schon 1971 der Werkstufe "berufsbildnerische Aufgaben für geistigbehinderte Jugendliche" zugeschrieben und sie als eine "Brücke zur Werkstatt für Behinderte" bezeichnet (1971, 30, ff.).

Die spezifischen Bildungsaufgaben der Werkstufe und ihre Funktion als Bindeglied zwischen Schule und Arbeitswelt erfordern eine entsprechende innere Struktur und äussere Organisation.

Um dem erhöhten Erziehungs- und Bildungsbedarf Geistigbehinderter Rechnung zu tragen, muß die Werkstufe eine dreijährige Vollzeit-Bildungseinrichtung sein. Nach Ableistung der 9-jährigen allgemeinen Schulpflicht in der Sonderschule für Geistigbehinderte (Unter-, Mittel- und Oberstufe) tritt jeder geistigbehinderte Jugendliche, in der Regel im Alter von 15 bis 17 Jahren, in die Werkstufe über. Dort absolviert er seine 3-jährige Berufsschulpflicht, die er mit einem Abschlußzeugnis beendet. Mit 18 bis 20 Jahren tritt er dann in die WfB über, erhält dort eine Fachausbildung und danach in der Regel einen Dauerarbeitsplatz.

Diese 3-jährige Berufsgrundbildung in der Werkstufe stellt für den Staat keine großen neuen finanziellen Belastungen dar. Denn schon bisher bestand die Möglichkeit, die Schulpflicht (bzw. das Recht auf Schulbesuch) Geistigbehinderter verlängern zu lassen. In einigen Bundesländern z.B. Rheinland-Pfalz, besteht für Geistigbehinderte ohnehin bereits eine 12-jährige allgemeine Schulpflicht.

In Schweden beginnt für Geistigbehinderte mit 7 Jahren eine 10-jährige allgemeine Schulpflicht, daran schließt sich ein "Berufsschulunterricht bis zum 21. Lebensjahr" an, der bis zum 23. Lebensjahr verlängert werden kann (NIRJE 1974, 42).

Die Werkstufe muß zwar das Bildungsangebot der allgemeinbildenden Sonderschule fortschreiben, aber im besonderen ihren berufsbildnerischen Auftrag erfüllen. Dies erfordert eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber der Sonderschule. Zwar wird sie in der Regel derselben Schulleitung unterstehen, das Werkstufenteam benötigt aber zur Erfüllung seiner spezifischen Aufgaben eine weitgehende Autonomie in der Gestaltung seiner inner-schulischen Arbeit und der notwendigen Verbindungen nach aussen.

Das pädagogische Personal der Werkstufe umfaßt neben einem ausgebildeten Sonderschullehrer als verantwortlichen Leiter Werklehrer und Fachlehrer für die verschiedenen Bereiche. Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagogen und die Mitarbeit von Psychologen und Therapeuten sind notwendig, um den umfassenden Bildungsauftrag der Werkstufe zu erfüllen. Ferner muß ein Vertreter der orts nächsten WfB im Team der Werkstufe nebenamtlich oder nebenberuflich mitwirken, besonders bei der Erstellung der Lehrpläne, und um die Orientierung der berufsbildnerischen Maßnahmen an späteren Verwendungssituationen sicherzustellen. Für alle Mitarbeiter der Werkstufe müssen gemeinsame spezielle Lehrgänge eingerichtet werden, die neben sonderpädagogischen Inhalten der Erwachsenenpädagogik besonders technische, handwerkliche, arbeitsplatzrelevante und berufspädagogische Qualifikationen vermitteln.

In das Programm der Ausbildung der Sonderschullehrer müßten ab sofort Inhalte aufgenommen werden, die den künftigen Leiter von Werkstufen bzw. Sonderschulen für seine Aufgaben im Zusammenhang mit der beruflichen Grundbildung Geistigbehinderter qualifizieren. Auch die Sonderpädagogik und deren Ausbildungsstätten dürften künftig nicht mehr so tun, als ob es nach der Schule den Geistigbehinderten nicht mehr gäbe.

Es sollte auch versucht werden, ausgebildete Berufsschullehrer für den Behindertenbereich zu gewinnen, die bereit sind, sich sonderpädagogisch zu qualifizieren.

Insgesamt muß das Personal der Werkstufe den sonder- und berufs-pädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Erfordernissen ihres Bildungsauftrages entsprechen.

Auch im Stundenplan der Werkstufe soll der allmähliche Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zum Ausdruck kommen. Im ersten Jahr überwiegt deshalb der - allerdings bereits arbeitsbezogene - Unterricht, etwa ein Drittel des Stundenmasses der Schüler sollte mit Arbeit ausgefüllt sein. Im dritten Jahr überwiegt dagegen die Arbeit, die bereits Ernstcharakter aufweist. Prinzipiell dient der Unterricht der Vorbereitung und Verarbeitung von Lernerfahrungen bei der Arbeit. Das spezifische Lernverhalten Geistigbehinderter erfordert die volle Integration von praktischer Tätigkeit und verarbeitendem Unterricht. KERSCHENSTEIN nannte dies das "Prinzip der Praktikabilität" (siehe Abschnitt 5.2.1.). Das heißt, jegliche Unterweisung Geistigbehinderter sollte nur im selbst-tätigen Umgang mit dem jeweiligen Objekt geschehen. Im Mittelpunkt der Berufsgrundbildung der Werkstufe müssen deshalb berufsqualifizierende Lehrgänge und Projekte stehen, die unterrichtlich vor- und nachbereitet werden.

Um auch den Aufgabenbereich der Freizeiterziehung und den der sozialen Bezüge abzudecken, müßte die Werkstufe als Ganztageseinrichtung geführt werden. Trotz des Stundenplanes muß die Werkstufe ein Leben vorweg anbieten, daß sich dem Leben "draussen" und dem in der WfB möglichst annähert. Wenn der Geistigbehinderte schließlich die Werkstufe verläßt und zur Fachausbildung in die WfB übertritt, sollen für ihn nicht viele neue und andere Situationen entstehen, ausser daß er nun zu den relativ gleichen Tätigkeiten einen anderen Ort aufsucht.

Die räumliche Ausstattung der Werkstufe enthält zunächst für jede Gruppe einen Werkstatttraum mit den nötigen Werkzeugen und Maschinen. Lager-räume für Material und fertige Produkte, ein Gemeinschaftsraum für Mahlzeiten, ein Raum für Ruhe und Entspannung und Räume zur Freizeit-gestaltung ermöglichen erst die Anbahnung und Einübung von lebenspraktischen Verhaltensweisen, wie sie hernach gefordert werden oder für den Behinderten von Vorteil sind.

Der innere Aufbau der Werkstufe stellt sich in einem 3-jährigen Lehrgang dar, den alle geistigbehinderten Jugendlichen in der Regel durchlaufen. Eine gewisse Durchlässigkeit soll für schwache Behinderte den Verbleib in der ersten oder zweiten Stufe erlauben, für besonders leistungsstarke aber den schnelleren Aufstieg in die dritte Stufe ermöglichen. Grundsätzlich sollte die Werkstufe mindestens dreizügig geführt werden, also insgesamt mindestens 25 bis 30 Behinderte umfassen. Dies macht u.U. in ländlichen Gebieten überörtliche oder überregionale Lösungen notwendig, rechtfertigt aber die nötigen, räumlichen und personellen Ausstattungen und ermöglicht eine umfassende und differenzierte Berufsgrundbildung Geistigbehinderter.

9.3. Kooperation zwischen WfB-Mitarbeitern und Sonderpädagogen in der Berufsbildung Geistigbehinderter

Als eine der vordringlichsten und erfolgversprechendsten Folgerungen, die aus den theoretischen und empirischen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gezogen werden kann, ist meines Ermessens die Notwendigkeit einer bilateralen Zusammenarbeit zwischen den verantwortlichen Personen und Institutionen in Sachen Berufsbildung Geistigbehinderter. Es geht dabei erstens um die Mitarbeit eines Werkstattvertreters im Team der Werkstufe. Die Bereitschaft zu solcher Mitarbeit wurde zwar im Fragebogen nicht erfaßt, darf aber aufgrund der Versicherungen von Werkstattvertretern als grundsätzlich gegeben angenommen werden. Letztlich kommt diese Mitarbeit in der Werkstufe auch der WfB selbst zugute, wenn nämlich geistigbehinderte Jugendliche mit besseren allgemeinen Voraussetzungen und höheren beruflichen Qualifikationen in die WfB eintreten können.

Zum zweiten erscheint es nach den Ergebnissen der Einstellungsuntersuchung unbedingt erforderlich zu sein, daß künftig in größerem Umfang und mit ausgeweiteter Kompetenz ein Sonderpädagoge in der WfB mitarbeitet. Er wird dabei in der Regel sowohl als Lehrer für die Behinderten (im Rahmen der beruflichen Fachausbildung) tätig sein, als auch an den Mitarbeiterbesprechungen der WfB teilnehmen und als Berater in besonderen Fällen zur Verfügung stehen müssen. Die Bereitschaft hierzu ist - wie die Umfrage ergab - auf beiden Seiten voll gegeben.

Über diese Kontakte einzelner Vertreter der beiden Bereiche hinaus sollten auch alle übrigen Mitarbeiter einer Einrichtung die Arbeit der jeweils anderen Einrichtung kennenlernen. Gegenseitige Hospitationen und Besuche könnten zu geregelter Zusammenarbeit in Form gemeinsamer Arbeitskreise führen. Dem jeweiligen Vertreter einer Einrichtung käme die Aufgabe zu, diese Zusammenkünfte zu organisieren. Beide Vertreter zusammen müßten eine wirkungsvolle Vertretung der Berufsbildung Geistigbehinderter gegenüber Dritten sicherstellen.

Im wesentlichen müßte die verstärkte Kooperation zwischen WfB und Werkstufe (Sonderschule) dazu beitragen, daß in der WfB die Sonderpädagogik stärker zur Geltung kommt, in der Werkstufe und Sonderschule dagegen der Bereich Arbeit und Beruf mehr beachtet und in die Bildungsbemühungen einbezogen wird. Dadurch könnten die bestehenden Diskrepanzen in den Zielen und Maßnahmen zwischen beiden Einrichtungen abgebaut werden zu Gunsten einer größeren Gradlinigkeit in den Bemühungen um die Geistigbehinderten.

Auch die Kooperation zwischen Arbeitsbereich und Bildungsbereich in Sachen der beruflichen Bildung Geistigbehinderter muß letztlich den Behinderten größere Chancen zur sozialen Integration und zur Selbstverwirklichung ihrer Person eröffnen.

10. Probleme und offene Fragen

Im Laufe der vorliegenden Untersuchung ergaben sich verschiedene Probleme, die abschließend kurz angemerkt werden sollen:

1. Die hier vorliegende Untersuchung über Einstellungen fand zu einer Zeit statt, in der sich die betroffenen Bereiche, Werkstatt für Behinderte und Sonderschule für Geistigbehinderte, in einer Phase des Aufbaues und Ausbaues, sowie des Suchens nach normativen und theoretischen Grundlagen befanden. Die empirische Erhebung ist also als "Momentaufnahme" in einem permanenten Prozeß der Meinungsbildung aufzufassen. Eine Wiederholung zu einem späteren Zeitpunkt könnte die Richtung dieses Prozesses aufzeigen.
2. Erst jetzt, nach der Auswertung des Datenmaterials, stünden ausreichende Vorinformationen über die Normenvorstellungen im Arbeits- und Berufsbildungsbereich Geistigbehinderter zur Verfügung, die für eine im strengen Sinne hypothesenprüfende Untersuchung nötig wären. Aufgrund der aufgedeckten Einstellungsdimensionen könnte nun erst ein gezielter Fragebogen erstellt werden. Der explorative Charakter der vorliegenden Einstellungsuntersuchung wird deshalb noch einmal besonders betont.
3. Ebenso wird noch einmal darauf hingewiesen, daß Einstellungen und nicht tatsächliches Verhalten gemessen wurden. Wenn Einstellungen auch bedeutende Handlungsrelevanz zugeschrieben wird, so lassen sie doch nicht unmittelbar und logisch zwingend auf reales Verhalten in konkreten Situationen schließen.
4. Gerade wenn es um Normen und Maßnahmen zur Verbesserung von Lebenschancen eines Personenkreises geht, müßten eigentlich die Bedürfnisse und Vorstellungen dieser Personen selbst erforscht werden. Statt dessen wurde auch hier wiederum nur über den Geistigbehinderten gesprochen und doch wieder über ihn verfügt. Er selbst kam nicht zu Wort. Es müßten Verfahren entwickelt werden, die es erlauben, die wahren Bedürfnisse geistigbehinderter Menschen zu eruieren.
5. Offen sind noch eine Reihe anderer Probleme im Zusammenhang mit dem Erwachsensein Geistigbehinderter. Von vielen Autoren wurde bereits wiederholt die Analyse der für Geistigbehinderte in Frage kommenden Berufsbilder und Funktionsfelder gefordert. Auch die Problematik des Wohnens, der Freizeit und der geschlechtlichen Partnerschaft geistigbehinderter Erwachsener bedarf einer ungehenden Bearbeitung.

VERZEICHNIS DER ZITIERTEN LITERATUR

- ACHINGER, H.: Die Gesellschaft und die Behinderten, in THIMM, W. (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten*, Karlsruhe, 1972, 23 - 29
- ACHTENHAGEN, F./MEYER, H.L. (Hrsg.): *Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen*, 2. Aufl. München 1971
- ARBEITSFÖRDERUNGSGESETZ (AFG), dtv, München 1974
- ATTESLANDER, P.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin 1971
- AURIN, K.: *Rehabilitation geistigbehinderter Jugendlicher*, in REINARTZ/KLUGE (Hrsg.): *Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland*, Darmstadt 1971
- BACH, H.: Pädagogik in der WfB, in: *Die Rehabilitation*, 1970, 20 - 25
- BACH, H.: *Geistigbehindertenpädagogik*, 4. Aufl., Berlin 1971
- BACH, H.: *Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt*, in: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.)*, Bd. 34, *Sonderpädagogik 3*, Stuttg. 1974
- BÄRSCH, W. (u.a.): *Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft*, Berlin 1973
- BAYERISCHE STAATSREGIERUNG: *Bayerischer Landesplan für Behinderte*, München 1975
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: *Lehrplan der Schulen für geistig Behinderte in Bayern*, München 1971
- BANK-MIKKELSEN: *Die staatliche Fürsorge für geistig Behinderte in Dänemark*, in: KUGEL/WOLFENBERGER (Hrsg.): *Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung*, Stuttg. 1974, 72 - 93
- BENNINGHAUS, H.: *Deskriptive Statistik*, Stuttg. 1974
- BLÄTTNER, F.: *Über die Berufserziehung des Industriearbeiters*, in: *Archiv für Berufsbildung*, Heft 3, Braunschweig 1954
- BLÄTTNER, F.: *Pädagogik der Berufsschule*, Heidelberg 1958
- BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, 6. Aufl., München 1972
- BLEIDICK, U.: *Sonderpädagogik - Sonderschulwesen*, in: WULF, Chr. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München, Zürich 1974, 525 - 528
- BLEIDICK, U.: *Pädagogik der Behinderten*, Berlin 1972
- ROKELMANN: *Erziehungsnormen*, in: WULF, Chr. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München, Zürich 1974, 192 - 197

- BOLL, W.: Formen und Methoden der beruflichen Ausbildung Behinderter, in: Der behinderte Mensch in unserer Zeit, Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Nr. 242, 113 ff.
- BÖRSS, Th.: Lernziele - zum Begriff des Lernziels, in: KLAFFKI, W. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, 2. Aufl., Frankfurt 1972
- BRACKEN v., H.: Die Einstellung der Bevölkerung zu geistig behinderten Kindern, in: Das behinderte Kind, Heft 5, 1972, 298
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., Weinheim 1971
- BUCHKA, M.: Zur Problematik des Erwachsenseins geistig Behinderter, in: Z. f. Heilpäd., 1974, Heft 4, 193 ff.
- BUSEMANN, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte, München 1959
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT REHABILITATION: Verzeichnis der Werkstätten für Behinderte, Frankfurt 1974
- BUNDESZOZIALHILFEGESETZ (BSHG): 11. neubearb. Aufl., München 1974
- CLAUS, G./EBNER, H.: Grundlagen der Statistik, Frankfurt 1972
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttg. 1974
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission 34, Sonderpädagogik 3, Stuttg. 1974
- EICHLER, Liese-Lotte: Einführung in die heilpädagogische Arbeit mit geistig schwer und schwerst behinderten Kindern. Unter Anlehnung an die ungarische heilpädagogische Arbeit nach Gustav Bárci, 2. Aufl., Berlin 1968
- FERBER v., Chr.: Der geistig behinderte Jugendliche in der Gesellschaft von heute, in: THIMM, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Karlsruhe 1972, 118 - 129
- FERBER v., Chr.: Der behinderte Mensch und die Gesellschaft, in: THIMM, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Karlsruhe 1972, 30 - 41
- FISCHER, A.: Beruf und Berufserziehung, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, (Hrsg.): SPIELER, J., 1. Bd., Freiburg 1930, 265
- FISCHER, A.: Die Humanisierung der Berufsschule, in: KREITMAIR, K., (Hrsg.): FISCHER, A.: Leben und Werk, Bd. 2, München o.J. (1950)
- FISCHER, A.: Vom Sinn der Erziehung, in: KREITMAIR, K. (Hrsg.): FISCHER, A.: Leben und Werk, Bd. 3/4, München o.J. (1954)

- FUCHS, A.: Das Sonderschulwesen in Berlin, Berlin 1927
- GAENSSLEN, H./SCHUBÖ, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse, München, Basel 1973
- GRIES, G.: Die Beschützenden Werkstätten - Werden und Aufbau, in: Vjsch. Lebenshilfe, 1968, Heft 7, 192 - 196
- GROSS, H.: Zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher, Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Nr. 239, Frankfurt 1967
- GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit, Weinheim 1971, 5. Aufl.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", 3. Aufl., Frankfurt 1969
- HANSELMANN, H.: Einführung in die Heilpädagogik, 8. Aufl., Zürich 1970
- HASELOFF/HOFFMANN: Kleines Lehrbuch der Statistik, 4. Aufl., Berlin 1970
- HEESE, G./SOLAROVA, S.: Behinderung und soziale Devianz, in: BÄRSCH (Hrsg.): Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft, Berlin 1973
- HEESE, G. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Band 3, Berlin 1969
- HEIER, D./WINTERSTEIN, H.: Rehabilitation von Schwerbeschädigten in Bayern, Stuttg. 1973
- HENGSTENBERG, H.E.: Zur Anthropologie der geistig und körperlich behinderten Kinder und Jugendlichen, in: Bundesausschuß für gesundheitliche Volksaufklärung e.V. (Hrsg.): Hilfe für das behinderte Kind, Stuttg. 1966, 11 - 26
- HENTIG, H.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Gutachten und Studien der Deutschen Bildungskommission, Bd. 12, Stuttg. 1971
- HERMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1969
- HOFRICHTER, M.: Grundgedanken der beruflichen Rehabilitation, in: SIEBRECHT, V.: Rehabilitation von Behinderten in Deutschland, Frankfurt 1966
- HOFRICHTER, P.R.: Differentielle Psychologie, Stuttg. 1971
- HESSE, H.H./MANZ, W.: Einführung in die Curriculumforschung, 2. Aufl., Stuttg. 1972
- HUISKEN, Fr.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972

- HAACK, G.: Beschützende Werkstätten: Aufgaben und Personenkreis, in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Die Fürsorge im sozialen Rechtsstaat, Frankfurt 1970, 387 - 400
- HAASER, A.: Die Stellung der Werkstatt für Behinderte (WfB) im Gesamtsystem der Rehabilitation, in: Institut für Sozialrecht, Bochum (Hrsg.): Die Werkstatt für Behinderte, Bochum 1972
- INHOVEN, W.: Erfahrungen an Lehrwerkstätten für schwachsinnige Jugendliche, in: LESCH (Hrsg.): Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik, 1928, Berlin 1929
- ISENEGGER, U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Weinheim 1972
- INSTITUT FÜR SOZIALRECHT, Bochum: Die Werkstatt für Behinderte, Interdisziplinärer Beitrag zur Rehabilitation der Behinderten, Bochum 1972
- JENTSCHURA, G.: Die berufliche Rehabilitation aus der Sicht des Arztes, in: SIEBRECHT, V.: Rehabilitation von Behinderten in Deutschland, Frankfurt 1966
- KACHEL, K.H./WEIGEL, H. (Hrsg.): Leistungsrest und Rehabilitation, Leipzig 1967
- KACHEL, K.H.: Zur Problematik der Rehabilitation, in: KACHEL und WEIGEL (Hrsg.): Leistungsrest und Rehabilitation, Leipzig 1967
- KERSCHENSTEINER, G.: Die gewerbliche Erziehung der deutschen Jugend (Festvortrag), Darmstadt o.J. (1901)
- KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung, Leipzig, Berlin 1926
- KERSCHENSTEINER, G.: Grundfragen der Schulorganisation, hrsg. v. J. DOLCH, 7. Aufl., München 1954
- KERSCHENSTEINER, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, hrsg. v. DOLCH, 9. Aufl., München 1959
- KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule, 15. unveränd. Auflage hrsg. v. J. DOLCH, München 1964
- KERSCHENSTEINER, G.: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Bd.II, Paderborn 1968
- KLAFKI, W.u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, 2. Aufl., Frankfurt 1972
- KLAUER, K.J.: Revision des Bildungsbegriffs, Düsseldorf 1973

- KLAUER, K.J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse, Düsseldorf 1974
- KLEIVINGHAUS, J.: Hilfen zum Leben, Beiträge zur Diakonie und Sozialhilfe, Bd. 1, Bielefeld 1972
- KNAB, Doris: Konsequenzen der Curriculum-Problematik, in: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H.L.: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 159 - 177
- KNAB, Doris: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: betrifft: erziehung, 4.Jg. 1971/2, 15 - 28
- KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview. Formen, Technik, Auswertung, 7. Aufl., Köln 1972
- KUGEL, R.B./WOLFENSBERGER, W. (Hrsg.): Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung?, Stuttg. 1974
- KULTUSMINISTER DER LÄNDER RHEINLAND-PFALZ UND SAARLAND: Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, 1971
- KULTUSMINISTERIUM VON BADEN-WÜRTTEMBERG: Richtlinien für Erziehung und Unterricht, und Bildungsplan der Sonderschule für bildungsschwache Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg, 1968
- KWANT, R.C.: Der Mensch und die Arbeit, München 1968
- LEBENSHILFE, Bundesvereinigung: Werkstatt für Behinderte, Ergänzbare Handbuch, Marburg 1969
- LEBENSHILFE, Bundesvereinigung: Der geistig behinderte Jugendliche in Familie, Arbeit und Gesellschaft, Handbuch d. Lebenshilfe, Bd. 7, Marburg 1969
- LEBENSHILFE, Bundesvereinigung: Berufsbildung Behindertener. Berufsbildung zum Serienfertiger im Rahmen der Werkstatt f. Behinderte, Marburg 1972
- LEBENSHILFE, Bundesvereinigung: Erwachsenenpädagogik bei Geistigbehinderten (Empfehlungen), Marburg 1969
- LEBENSHILFE, Bundesvereinigung: Nun sind sie erwachsen, Handbroschüre der Bundesvereinigung Lebenshilfe, 2. Aufl., Marburg 1970
- LEBENSHILFE, Bundesvereinigung (Werkstattausschuss): Empfehlung des Werkstattausschusses der Lebenshilfe, v. Okt. 1973, (Entwurf, unveröffentlicht)

- LENNIG, P.: Erwachsen werden am Arbeitsplatz, in: BV-Lebenshilfe (Hrsg.): Werkstatt für Behinderte, Marburg 1969
- LENNIG, P.: Berufliche Förderung geistig Behinderter in Werkstätten für Behinderte, in: Caritas 72, Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes, 1972
- LEWIN, K.: Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen, in: WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln, Berlin 1967, 390 - 411
- LIEBCHEN, J.: Werken mit Holz, (Heilpädagogische Schriftenreihe), Villingen 1968
- LIEFLAND, W. A. van: Die Erziehung des imbezillen Kindes in der Schule für motorisch Bildbare in den Niederlanden, in: BRACKEN v. H.: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt 1968, 202 - 212
- LITT, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. 3. verb. Aufl., Heidelberg 1959
- LITT, Th.: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Reihe: Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, Heidelberg 1969
- LITT, Th.: Technisches Denken und menschliche Bildung, 2. verb. Aufl., Heidelberg 1957
- MAYNTZ, R.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1972
- MOLLE, F.: Leitfaden der Berufsanalyse, Köln, Opladen 1965
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, 5. Aufl., München 1971
- MOOR, P.: Heilpädagogische Psychologie, Bd. I, 2. Aufl., Bern, Stuttg. 1960
- MULLGES, U.: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt, Ratingen, 1967
- NEUMANN, G.: Arbeit, in: WULF, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, 30 - 32
- NIEDERMEYER, K.: Erkrankungen auf psychiatrischem Gebiet, in: KACHEL, K.J./WEIGEL, H. (Hrsg.): Leistungsrest und Rehabilitation. Leipzig 1967
- NIRJE, B.: Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung, in: KUGEL, R.B./WOLFENBUEGGER, W. (Hrsg.): Geistigbehinderte - Eingliederung und Bewahrung, Stuttgart 1974, 33 - 46

- NORRIS, D.: Eine ländlich-städtische Gegend in England: Der Bezirk Essex, in: KUGEL, R.B./WOLFENSBERGER, W.: Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung, Stuttg. 1974, 112 - 124
- NELL-BREUNING v.: Die Stellung der Arbeit unter den Werten des Lebens, in: RÖHRS, H.: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1967
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1974
- PRAWDZIK, W.: Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler, Zürich 1973
- REHABILITATION, Stiftung: Zeitgerechte berufliche Bildung für Behinderte, Heidelberger Schriftenreihe zur Rehabilitation, Bd. 2, 1974
- REHABILITATION, Stiftung: Auftrag und Aufgaben, Heidelberg 1974
- REINARTZ, A./KLUGE, K.J.: Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland, Darmstadt 1971
- RIEDEL, J.: Arbeiten und Lernen, Braunschweig 1962
- ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, 4. Aufl., Neuwied 1972
- ROBINSOHN, S.B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, in: Z.f.Päd., 15. Jg., 1969, Heft 6, 631 ff.
- RÖHRS, H.: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962
- RÖHRS, H.: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1967
- RÖHRS, H.: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Stuttg. 1968, 2. Aufl.
- SAUTER, M.: Werkstatt für Behinderte - Wirtschaftsunternehmen oder soziale Einrichtung, (unveröffentl. Manuskript) (1)
- SAUTER, M.: Der in der Werkstatt tätige Personenkreis und die gemeinsame Beschäftigung der verschiedenen Behinderungsgruppen in der Werkstatt f. Behinderte, (unveröffentl. Manuskript) (2)
- SAUTER, M.: Zur Aufbauorganisation der Werkstatt für Behinderte (WfB), (unveröffentl. Manuskript) (3)
- SAUTER, M.: Zur Arbeitspädagogik und Methodik in der Werkstatt für Behinderte (unveröffentl. Manuskript) (4)

- SIEBRECHT, V.: Rehabilitation von Behinderten in Deutschland, Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Nr. 234, Frankfurt 1966
- SIXTL, F.: Meßmethoden der Psychologie, Weinheim 1967
- SPECK, O.: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung, München 1970
- SPECK, O.: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München 1974
- SPECK, O.: Soziale und personale Integration. Grundgedanken zur Erziehung des geistigbehinderten Menschen, in: Lebenshilfe 1975, Heft 1, 18 - 24
- SPRANGER, E.: Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 7. Jg., Leipzig 1932
- SPRANGER, E.: Pädagogische Betrachtungen zur Frage einer Schulpflichtverlängerung, in: Das neunte Schuljahr, Heft 81/82, Jena 1929
- SPRANGER, E.: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: Berufserziehung, 2. Jg., München 1950
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung, in: Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, Nr. 9/10, Heidelberg 1965
- SÜLLWOLD, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1 (Sozialpsychologie), hrsg. GRAU-MANN, C.F., Göttingen 1969
- SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen, München 1974
- SCHLAICH, L.: Die Pflege und Erziehung Geistesschwacher und Epileptiker in Anstalten der Inneren Mission, (Entwurf eines Lehrbuches) (zweite Lieferung), Stetten i.R., o.J.
- SCHWARZLOSE, A.: Bildung und Ausbildung, in: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1967
- SCHWERBEHINDERTENGESETZ (SchbG), München 1974
- STROEBEL, H./GRIES, G.: Die Werkstatt für Behinderte (Beschützende Werkstatt), in: Bundesarbeitsblatt Nr. 20, Stuttg. 1969, 102 - 307
- STÜFFER, G.: Gesichtspunkte für das Gutachten der Sonderschule beim Eintritt in die Werkstätten für Behinderte, Z. f. Heilpäd. 1975, Heft 3, 109 - 113
- THALHAMMER, M.: Geistige Behinderung, in: SPECK, O.: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München 1974, 9 - 69

- THIMM, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Karlsruhe 1972
- TOLLKÖTTER, B.: Arbeit, Bildung, Gesellschaft. Pädagogische Grundprobleme bei Pestalozzi, Marx und in der Gegenwart, Wuppertal 1970
- VOGT, F.: Die Rechtsgrundlagen für die Rehabilitation Behinderter, in: Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 227, Stuttg. 1965
- WERTENBRUCH, W.: Die Werkstatt für Behinderte. Interdisziplinärer Beitrag zur Rehabilitation der Behinderten (Vorwort), Bochum 1972
- WILKE, H.H.: Lebenschancen für Behinderte, in: Das behinderte Kind, Heft 3, 1972, 126
- WULF, Chr.: Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- ZIMMER, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, 2. Aufl., München 1971
-

ANHANG

Anhang 1 : Einstellungsfragebogen

Anhang 2 : Statistischer Fragebogen für die Stichprobe WfB-Mitarbeiter"

Anhang 3 : Begleitschreiben an die Probanden

Anhang 4 : Begleitschreiben an die Werkstattleiter

Anhang 5 : Begleitschreiben an die Schulleiter

FRAGEBOGEN

Bitte Zutreffendes ankreuzen.

- 1 Der Geistigbehinderte soll in der Werkstatt für Behinderte (WfB) das Bewußtsein haben ein Arbeiter zu sein:
- 2 Die Sonderschule muß ihre Behinderten gezielt auf die spätere Arbeitstätigkeit hin erziehen:
- 3 Geistigbehinderte sollen möglichst lange bei derselben Tätigkeit bleiben:
- 4 Geistigbehinderte sollen nur in die Öffentlichkeit gehen, wenn sie sich angepaßt verhalten können:
- 5 Die gleichmäßige Serienfertigung entspricht den Geistigbehinderten am besten:
- 6 Wichtiger als die Arbeitsleistung ist der soziale Kontakt der Behinderten untereinander:
- 7 Ohne gewissen Zwang und Druck würden Geistigbehinderte bei der Arbeit kaum etwas leisten:
- 8 Ein Schwerbehinderter soll nur solche Arbeiten ausführen, die für ihn einsichtig sind:
- 9 Die Behinderten müssen sich an die Spielregeln der Gesellschaft gewöhnen:
- 10 Das Werkstattpersonal muß zusammen mit den Behinderten eine Arbeitsgemeinschaft bilden:
- 11 Die WfB ist auch für solche Behinderte da, die keine produktive Arbeit leisten:
- 12 Ein gewisses Arbeitstempo muß in der WfB schon verlangt werden:
- 13 Leistungsstarke Behinderte sollten in eigenen Arbeitsgruppen zusammengefaßt werden:
- 14 Vorrangiges Ziel der WfB soll sein, daß sich die Behinderten dort wohl fühlen:
- 15 Lesen und Schreiben soll in der WfB ständig geübt werden:

stimme stark zu	stimme zu	unent- schieden	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 16 Die WfB soll ein Industriebetrieb mit möglichst wenig Produktionsarten sein:

stimme stark zu	stimme zu	unent- schieden	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

- 17 Am Arbeitsplatz braucht der Geistigbehinderte eine straffe Führung:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 18 In der WfB sollen die weniger Behinderten Helfer sein für die Schwerbehinderten:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 19 Das Lohnbewußtsein des Behinderten ist ausschlaggebend für seine Arbeitsleistung:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 20 In der WfB sollen die Behinderten einen allgemeinbildenden Unterricht erhalten:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 21 Leistungsanforderungen geben dem Geistigbehinderten Selbstbestätigung und Selbstvertrauen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 22 Eine WfB sollte für ihre Behinderten ein Wohnheim schaffen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 23 Geistigbehinderte brauchen in der WfB hauptsächlich Geborgenheit, soziale Anerkennung und Kontakt:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 24 Geistigbehinderte müssen lernen, mit ihrer Behinderung zu leben:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 25 Man sollte geistigbehinderten Erwachsenen ermöglichen, wie Eheleute zusammenzuleben:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 26 Freunde sollen am Arbeitsplatz zusammenarbeiten:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 27 Alle Maßnahmen der WfB müssen die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten fördern:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 28 Die Leistungsfähigkeit einer WfB kann abgelesen werden an ihrer Wirtschaftlichkeit und Produktivität:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 29 Auch Geistigbehinderte haben die gesellschaftliche Pflicht zu arbeiten:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 30 Die WfB muß der Ort sein, wo Behinderte soziale Kontakte und Freundschaften pflegen können:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 31 Ab einem bestimmten Alter können Geistigbehinderte nichts mehr dazulernen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 32 Der Geistigbehinderte ist nur dann beruflich rehabilitiert, wenn er sich den Arbeitsanforderungen anpassen kann:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 33 Das Sozialverhalten des Geistigbehinderten soll in die Berechnung des Arbeitslohnes einbezogen werden:

stimme stark zu	stimme zu	unent- schieden	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

- 34 Die WfB soll zugleich Freizeitheim für ihre Behinderten sein:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 35 Sobald ein Behinderter einen Arbeitsvorgang gut beherrscht, ist er an eine neue Tätigkeit heranzuführen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 36 Die Konsumbedürfnisse des Geistigbehinderten sollen die des Durchschnittsbürgers sein:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 37 Geistigbehinderte schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit viel zu hoch ein:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 38 Die WfB ist ein Betrieb und keine soziale Einrichtung:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 39 Geistigbehinderter sollen möglichst viel allein in die Öffentlichkeit gehen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 40 Die Sonderschule für Geistigbehinderte muß vor allem die Handgeschicklichkeit trainieren:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 41 Enge Freundschaften zwischen männlichen und weiblichen Behinderten stören in der WfB:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 42 Für Schwerbehinderte hat Produktion keinen Sinn, man soll sie nur beschäftigen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 43 Ein Behinderter soll bei der Arbeit möglichst vielseitig eingesetzt werden können:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 44 Die persönlichen Bedürfnisse des Geistigbehinderten müssen während der Arbeit zurückstehen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 45 Ein Behinderter mit guter Arbeitsleistung wird von seinen Arbeitskollegen mehr geschätzt als ein leistungsschwacher:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 46 Auch Geistigbehinderte sollen die wichtigsten Gesetze aus der Physik kennen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 47 Der Geistigbehinderte braucht immer jemanden, der ihm sagt, was er zu tun hat:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

- 48 Die Entlohnung nach dem Leistungsprinzip widerspricht dem Geist der Arbeitsgemeinschaft:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

Anhang 1

stimme stark zu	stimme zu	unent- schieden	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

49 Die WfB ist eine Produktionsstätte und keine Bildungseinrichtung:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

50 Der sexuelle Bereich soll für die Geistigbehinderten tabu bleiben:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

51 Die WfB muß sich nach den Angeboten und Anforderungen der auftraggebenden Industrie richten:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

52 Bei Geistigbehinderten dient die Arbeit hauptsächlich der Therapie:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

53 Die WfB muß ein wettbewerbsfähiger Betrieb sein:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

54 Geistigbehinderte sollen nur für einen Tätigkeitsbereich ausgebildet und angelernt werden:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

55 Der Behinderte soll selbst entscheiden, an welchen arbeitsbegleitenden Maßnahmen er teilnehmen will:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

56 Geistigbehinderte erleben nur in kleinen Gruppen Zugehörigkeit und Geborgenheit:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

57 Die WfB muß den Behinderten bei der Bewältigung ihrer taglichen persönlichen Probleme helfen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

58 Jeder Behinderte soll entsprechend seiner Arbeitsleistung bezahlt werden:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

59 Ziel der WfB muß es sein, möglichst viele Behinderte in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

60 Der Geistigbehinderte muß sich daran gewöhnen, daß man von ihm Leistungen verlangt:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

61 Durch den Arbeitsablauf kann sich der Gruppenleiter nicht um die persönlichen Probleme der Behinderten kümmern:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

62 Es ist sinnlos, Geistigbehinderte nach ihrer Meinung zu fragen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

63 Für leistungsfähigere Behinderte lohnt sich eine Berufsausbildung eher als für Schwerbehinderte:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

64 Die Sonderschule hat bisher die Geistigbehinderten zu sehr beschützt und verwöhnt:

Anhang 1

65 Die handwerkliche Herstellung von einfachen Dingen wäre für Geistigbehinderte sinnvoller als die industrielle Serienfertigung:

stimme stark zu	stimme zu	unent- schie- den	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

66 Gruppenleiter zu sein ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

67 Es ist die Aufgabe der WfB, für ihre Behinderten Kontaktmöglichkeiten zu Nichtbehinderten-Gruppen zu schaffen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

68 Wer Geistigbehinderte fördern will, muß sich ganz auf ihre Möglichkeiten einstellen:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

69 Die Orientierung an wirtschaftlicher Produktivität widerspricht den pädagogischen Zielen der WfB:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

70 Geistigbehinderte müssen lernen, ohne dauernde Zuwendung des Betreuers zu arbeiten:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

71 Es ist eine Illusion zu glauben, man könnte Geistigbehinderte in die Gesellschaft eingliedern:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

72 Der Schwerstbehinderte soll in einer leistungsstarken Gruppe „mitarbeiten“, damit er teilhat am gemeinsamen Produkt:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

73 Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit sind notwendige Voraussetzungen für einen Arbeitsplatz in der WfB:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

74 In der WfB soll jeder Behinderte vergessen können, daß er behindert ist:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

75 Es übersteigt die Möglichkeiten der WfB, eine echte Gemeinschaft zu sein:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

76 Der Arbeitslohn (Geld) ist für Geistigbehinderte von geringer Bedeutung:

2	1	0	1	2
---	---	---	---	---

Vielen Dank fürs Erste.

Bitte, beantworten Sie nun noch einige statistische Fragen auf den folgenden Seiten.

STATISTISCHE FRAGEN

Kennziffer: Bundesland

X	X	X	X	X	X
---	---	---	---	---	---

41 42 43 44 45 46

– Zutreffendes bitte ankreuzen –

- 47 **Welche Funktion haben Sie in Ihrer Werkstatt:**
- ☐ Gruppenleiter
 - ☐ Werkstattleiter – Abteilungsleiter
 - ☐ Sozialer Dienst – Therapie
- 48 **Wie lange arbeiten Sie schon mit Behinderten:**
- ☐ weniger als 1 Jahr
 - ☐ zwischen 1 und 3 Jahre
 - ☐ zwischen 3 und 7 Jahre
 - ☐ länger als 7 Jahre
- 49 **Kreuzen Sie nun bitte die Berufsausbildung an, die Sie abgeschlossen haben:**
- ☐ Geselle – Facharbeiter
 - ☐ Meister
 - ☐ Werklehrer – Erzieher
 - ☐ Arbeits-, bzw. Beschäftigungstherapeut
 - ☐ Sozialarbeiter – Sozialpädagoge
 - ☐ Kaufmännische Ausbildung
 - ☐ andere Ausbildung _____
- 50 **Hatten Sie die Möglichkeit, eine Zusatzausbildung zu machen:**
- ☐ die heilpädagogische Zusatzausbildung
 - ☐ die Gruppenleiter-Ausbildung
 - ☐ die Werkstattleiter-Ausbildung
 - ☐ regelmäßige Kurse
 - ☐ hatte keine Möglichkeit
- 51 **Lebt in Ihrer Familie oder Verwandtschaft ein Behinderter:**
- ☐ ja
 - ☐ nein
- 52 **Welcher Altersgruppe gehören Sie an:**
- ☐ unter 20 Jahre
 - ☐ 20 bis 30 Jahre
 - ☐ 31 bis 40 Jahre
 - ☐ 41 bis 50 Jahre
 - ☐ 50 bis 60 Jahre
 - ☐ über 60 Jahre
- 53 **Sind Sie**
- ☐ männlich
 - ☐ weiblich
- 54 **In Zukunft sollen auch geistigbehinderte Schüler eine geregelte Berufsausbildung bekommen. Wo soll nach Ihrer Meinung diese Sonder-Berufsschule für Geistigbehinderte eingegliedert werden:**
- ☐ innerhalb der Werkstatt für Behinderte
 - ☐ innerhalb der Sonderschule
 - ☐ in einer eigenen Einrichtung
- 55 **Halten Sie es für notwendig, daß in der WfB auch ein Sonderpädagoge mitarbeitet:**
- ☐ ja – als Lehrer für die Behinderten
 - ☐ ja – als Berater für die Mitarbeiter
 - ☐ nein – nicht notwendig

NUR FÜR GRUPPENLEITER

– Zutreffendes bitte ankreuzen –

56 **Wieviele Mitglieder umfaßt Ihre Gruppe:** _____ Behinderte

57 **Wie ist Ihre Gruppe zusammengesetzt:**

- ☐ nur männlich
☐ nur weiblich
☐ gemischt

58 **Welche der folgenden Tätigkeiten führen Ihre Behinderten zur Zeit hauptsächlich aus:**

- ☐ Zusammenbauen – Montieren
☐ Bedienen von Maschinen
☐ Ordnen – Sortieren
☐ Verpacken
☐ Demontieren
☐ Hauswirtschaft – Dienstleistung
☐ Werken – freies Gestalten
☐ Sonstiges _____

59

60 **Wie lang dauerte der bisher längste Produktionsauftrag, an dem Ihre Gruppe ununterbrochen beschäftigt war:**

- ☐ mehrere Tage
☐ mehrere Wochen
☐ mehrere Monate
☐ länger als 1 Jahr

61 **Eine Frage zur augenblicklichen Auftragslage:
 Was trifft für Ihre Gruppe zu:**

- ☐ Wir stehen zur Zeit unter Termindruck
☐ gute Auftragslage – kein Termindruck
☐ Auftragslage läßt zu wünschen übrig

An welchen Maßnahmen kann Ihre Gruppe teilnehmen:

wöchentlich monatlich seltener nicht

- | | | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 62 | Sport – Schwimmen – Gymnastik _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 63 | Musisches (Basteln / Malen / Musik / u.a.) _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 64 | Kulturelle Veranstaltungen
(Film / Museumsbesuch / u.a.) _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 65 | Therapie
(Sprach-, Bewegungs-, Verhaltenstherapie u.a.) _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 66 | Wanderungen – Ausflüge _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 67 | Geselligkeit – Feiern – Tanz _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 68 | Unterricht _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 69 | Sonstiges _____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

70 **Wenn für Ihre Gruppe ein Unterricht stattfindet,
 welche Fächer werden angeboten:**

- ☐ Lesen – Schreiben – Rechnen
☐ Sachunterricht
☐ Unterweisung in Lebensfragen
☐ Werken – Basteln
☐ Sonstiges _____

Herzlichen Dank für Ihre Mühe.

Bitte, werfen Sie den Fragebogen gleich in den nächsten Briefkasten.

Seminar für Sonderpädagogik
(Geistigbehindertenpädagogik)
der Universität München
Professor Dr. Otto Speck

Wissenschaftliche Untersuchung
durchgeführt von
Georg Stuffer
Sonderschullehrer am
Heilpädagogischen Centrum
8 München 45 · Rainfarnstraße 44

Analyse der Arbeits- und Berufssituation
geistigbehinderter Erwachsener
in den Werkstätten für Behinderte
GRUNDLAGE FÜR CURRICULARE ENTSCHEIDUNGEN

München, den 1. Juni 1974

Sehr geehrte Damen,
sehr geehrte Herren,

die vorliegende empirische Untersuchung versucht zwei wichtige Fragen zu beantworten:

1. Welche Aufgabe soll und kann die Werkstatt für Behinderte (WfB) erfüllen?
2. Wie soll die Sonderschule für Geistigbehinderte ihre Schüler effektiver auf das Arbeitsleben in der Werkstatt für Behinderte (WfB) vorbereiten?

Sie wissen selbst aus eigener Erfahrung, wie sehr die Lebenschancen eines Geistigbehinderten auch davon abhängen, was er durch gezielte Schulung gelernt hat. Die Sonderschule für Geistigbehinderte bemüht sich verstärkt um eine gezielte Vorbereitung der Behinderten auf das Arbeitsleben. Und dafür wäre Ihre sachkundige Mitarbeit von großer Hilfe.

Hinweise für das Ausfüllen des Fragebogens:

- I. Bei den folgenden Fragen handelt es sich um Äußerungen von verschiedenen Fachvertretern;
- II. Bitte, entscheiden Sie aus Ihrer Sicht, ob Sie der jeweiligen Aussage zustimmen oder diese ablehnen;
- III. Ihre Antwort kennzeichnen Sie bitte mit einem Kreuz (x) in einem der vorgezeichneten Felder.

Beispiel:

stimme stark zu	stimme zu	unent- schieden	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	X

Bitte, lassen Sie keine Frage aus, auch wenn die Entscheidung schwierig ist. Ich darf an dieser Stelle ausdrücklich versichern, daß der Fragebogen nur der wissenschaftlichen Auswertung dient.

Abschließend noch eine wichtige Bitte: Für die Auswertung des Fragebogens ist es von großer Bedeutung, daß Sie die Fragen alleine beantworten. Und: geben Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen baldmöglichst zur Post.

Für Ihre wertvolle Mitarbeit verbindlichen Dank.

Mit freundlichen Grüßen


Georg Stuffer

Seminar für Sonderpädagogik
(Geistigbehindertenpädagogik)
der Universität München
Professor Dr. Otto Speck

Wissenschaftliche Untersuchung
durchgeführt von
Georg Stuffer
Sonderschullehrer am
Heilpädagogischen Centrum
8 München 45 · Rainfarnstraße 44

An die Werkstätten
für Behinderte

in der BRD mit Westberlin

München, den 1. Juni 1974

Betrifft: Analyse der Arbeits- und Berufssituation geistigbehinderter Erwachsener
in den Werkstätten für Behinderte
– Grundlage für curriculare Entscheidungen –

Sehr geehrter Herr Werkstattleiter,

wir bemühen uns um eine didaktische Konzeption für die Berufsgrundbildung in der
Abschlußstufe der Sonderschulen für Geistigbehinderte.

Die große Nachfrage der Schulen nach Informationen über den Arbeitsbereich der
Geistigbehinderten sowie die großzügige Unterstützung der Werkstätten für Behinderte
während der Voruntersuchungen, ermutigen uns, auch Sie um Ihre wertvolle Mithilfe
zu bitten.

Dürfen wir Sie höflich bitten, einen der beiliegenden Fragebogen selbst zu beantworten,
und die übrigen Vorlagen an Ihre Mitarbeiter (besonders Gruppenleiter) weiterzuleiten?
Für Ihre Bemühungen besten Dank.

Um alsbaldige Rucksendung der ausgefüllten Fragebogen waren wir Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen


Georg Stuffer
Sonderschullehrer

Anlage: _____ Fragebogen

Seminar für Sonderpädagogik
(Geistigbehindertenpädagogik)
der Universität München
Professor Dr. Otto Speck

Wissenschaftliche Untersuchung
durchgeführt von
Georg Stuffer
Sonderschullehrer am
Heilpädagogischen Centrum
8 München 45 · Rainfarnstraße 44

An die Sonderschulen
für Geistigbehinderte
in der BRD mit Westberlin

München, den 1. Juni 1974

Betrifft: Analyse der Arbeits- und Berufssituation geistigbehinderter Erwachsener
in den Werkstätten für Behinderte
– Grundlage für curriculare Entscheidungen –

Sehr verehrte Frau Rektorin,
sehr geehrter Herr Rektor,

wir bemühen uns um eine didaktische Konzeption für die Berufsgrundbildung in den
Sonderschulen für Geistigbehinderte.

Das große Interesse vieler Schulen an diesem Problem sowie deren großzügige Unterstützung während der Voruntersuchungen ermutigen uns, auch Sie um Ihre wertvolle Mithilfe zu bitten.

Dürfen wir Sie daher freundlich bitten, einen der beiliegenden Fragebogen selbst auszufüllen und die übrigen Vorlagen an Ihre Mitarbeiter zur Beantwortung weiterzuleiten? Für Ihre Bemühungen besten Dank.

Um alsbaldige Rucksendung der ausgefüllten Fragebogen waren wir Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen


Georg Stuffer
Sonderschullehrer

Anlage: _____ Fragebogen

